تقديم

يستند التطور السليم في التربية ونظم التعليم على أسس من البحث الرصين. فالبحوث التربوية هي أساس المعرفة التربوية في شتى جوانبها، وتعين نتائجها المسئولين في اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بتطوير أو تعديل أو تغيير أي جانب من جوانب العملية التربوية، ولذلك فإن دراسة أسس البحث التربوي والنفسي على جانب كبير من الأهمية لطالب التربية وعلم النفس.

وأهداف هذه الطبعة استمرار لأهداف الطبعات الخمس السابقة، فقد وضع هذا الكتاب بغرض معاونة الباحثين وطلبة الدراسات العليا على اكتساب خبرات في قراءة البحوث وفهمها والقيام بها، وذلك بتقديم معلومات شاملة ودقيقة على قدر الإمكان في أسس، ومفاهيم، ومناهج البحث المستخدمة حاليا في البحوث التربوية والنفسية. ولذلك صمم الكتاب ليأخذ القارئ عبر جميع مراحل البحث: بدءا من العثور على مشكلة صالحة للبحث، إلى اختيار المنهج الذي يستخدمه الباحث، من خلال تصميم معين، ثم جمع البيانات باستخدام الأدوات المناسبة لها، وتحليل النتائج باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي. أي أن الكتاب يقدم للقارئ مرشدا في مناهج البحث المستخدمة في التربية وعلم النفس، مع التركيز على المناهج الكمية.

ورغم الاهتمام الواضح من المؤلف بالطريقة الكمية في البحث إلا أن ذلك لا يعني أن الكتاب مليء بالمعادلات الرياضية، فالغرض الأساسي من الكتاب هو شرح وتفسير كيفية عمل البحث، وليس كيفية حل المعادلات الإحصائية يدويا أو باستخدام آلة حاسبة. فالمؤلف يسلم بأن الباحث سوف يستخدم الحاسبات الإلكترونية والبرنامج الإحصائي المناسب لعمل التحليلات الإحصائية الضرورية. ولذلك حاول المؤلف ما أمكن تجنب ذكر المعادلات الرياضية اكتفاء بشرح المفاهيم الإحصائية، والعمليات اللازمة لها. وما ذكر من معادلات رياضية أو من حلول لبعض الأمثلة الإحصائية في متن الكتاب الغرض منه تعزيز استيعاب المفاهيم الإحصائية التي يتناولها الكتاب.

وقد سعى المؤلف إلى أن يحقق هذا الكتاب في مناهج البحث عددا من الوظائف. فبدأ أولا بتقديم بعض المفاهيم والأساليب الأساسية، ثم تبعها بمفاهيم

وأساليب أكثر تعقيدا. وأخيرا حاول الكتاب أن يكون مرجعا للباحث في مختلف مراحل البحث، فالباحث المحنك يعلم أن هناك منهجا معينا، أو أن هناك قاعدة ما يجب الالتزام بها، أو تحذيرا يجب تجنبه، ولكنه يحتاج إلى المصدر الذي يُذَكِّره بذلك. كما أن طالب الدراسات العليا يريد من يأخذ بيده عند تصميم خطة البحث وتنفيذها، ولذلك حاول المؤلف أن يكون هذا الكتاب كذلك معينا لطلبة الدراسات العليا في تكوين حس سليم نحو البحث يفيدهم في إجراء البحث في سنوات حياتهم المقبلة.

وتمتاز الطبعة السادسة بأنها أكثر تنظيما من الطبعات الخمس السابقة، كما أضيفت بعض الأجزاء التي شعر المؤلف بأنها كانت ناقصة من الطبعة الخامسة. وبذلك أصبح الكتاب أكثر اتساقا، وأوفر من حيث المعلومات التي أوردها عن عملية البحث العلمي في التربية وعلم النفس.

ويحتوي هذا الكتاب على تسعة أقسام حاول المؤلف فيها أن يقدم عملية البحث خطوة خطوة بادئا بالتعرف على المشكلة والإحساس بها، إلى إجراء البحث وكتابة التقرير النهائي عنه، وذلك في تتابع منطقي لخطوات البحث العلمي.

ويحتوي القسم الأول على فصلين يتناولان الأسس العامة للبحث العلمي، ويتناول الفصل الأول تعريف البحث وطبيعة المعرفة المعتمدة على البحوث، والاستقصاء العلمي وخصائصه، مع الاهتمام بخطوات البحث العلمي، ثم ينتقل إلى التربية كميدان للبحث حيث يبين حدود البحث التربوي، وأهمية البحث التربوي للمجتمع العلمي والمجتمع عامة. أما الفصل الثاني فيتناول المفاهيم والمتغيرات باعتبارها أساسا هاما من أسس البحث في العلوم السلوكية والاجتماعية.

ويقع القسم الثاني في ثلاثة فصول، حيث يتحدث الفصل الثالث عن مشكلات البحث وكيفية صياغتها، وخطة البحث وبنائها، أما الفصل الرابع فيتناول مراجعة البحوث السابقة كأساس لتعميق المشكلة وصياغة الفروض، فيبين مصادر البحوث السابقة وخطوات مراجعة هذه المصادر، مع وصف لكيفية استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في البحث عن المصادر. ويعالج الفصل الخامس فروض وأسئلة البحث، فيبين الفرق بينهما، ثم يبين كيفية صياغة الأسئلة والفروض. وينتقل بعد ذلك إلى معايير صياغة الفروض، وأنواع الفروض، وأخيرا كيفية اختبار الفروض، مع الاهتمام بتحذير القارئ من مخاطر اختبار الفروض.

وتتناول الأقسام من الثالث إلى الخامس مناهج البحث بجوانبها الثلاثة.

حيث نجد القسم الثالث وبه فصل واحد هو الفصل السادس عن المعاينة وكيفية اختيار عينة البحث. أما القسمان الرابع والخامس فيتناولان تصميمات البحوث، إذ يتناول القسم الرابع التصميمات الكمية، حيث يبدأ الفصلان السابع والثامن بدراسة التصميمات التجريبية، ويلي ذلك الفصل التاسع الذي يتناول البحوث السببية المقارنة، والفصل العاشر الذي يناقش البحوث الارتباطية، أما الفصل الحادي عشر فعن البحوث المسحية، ويتناول القسم الخامس وبه أربعة فصول التصميمات غير الكمية أي الكيفية والتحليلية، فيتناول الفصل الثاني عشر البحوث الكيفية، أما الفصل الثالث عشر فيتناول دراسة الحالة في البحوث الكيفية، يتبع ذلك الفصل الرابع عشر وهو عن البحوث التاريخية. وينتهي القسم الخامس بفصل أخير هو الفصل الخامس عشر عن الجمع بين التصميمات الكمية والتصميمات غير الكمية في بحث واحد. وهذا الفصل أضيف للطبعة السادسة.

ننتقل بعد ذلك إلى القسم السادس الذي خصص لبعض التطبيقات المنهجية في مجال التربية وعلم النفس، ويقصد بالتطبيقات المنهجية تللك البحوث التي لا تتبع تصميما معينا من تصميمات البحوث بل يمكن أن تستخدم أي تصميم من التصميمات التي نوقشت في القسمين الرابع والخامس. ويوجد بهذا القسم فصلان: الفصل السادس عشر ويتناول بحوث التقويم، أما الفصل السابع عشر فيتناول البحوث العملية، وهذا النوع من البحثو آخذ في الانتشار وبدأ يأخذ مكانه بين أنواع البحوث الأخرى، وبدأت المجلات العلمية تهتم بالبحوث العملية، بل ونجد مجلات علمية قد خصصت لنشر نتائجها.

يلي ذلك القسم السابع الذي خصص لأدوات جمع البيانات. ويوجد بهذا القسم أربعة فصول، حيث يتناول الفصل الثامن عشر الاختبارات والمقاييس، يلي ذلك الفصل التاسع عشر ويتناول الاستبيان والمقابلة، أما الفصل العشرون فيتناول الملاحظة وتحليل الحمتوى. وننتقل بعد ذلك إلى الفصل الحادي والعشرين الذي خصص للصفات الواجب توافرها في أدوات جمع البيانات ونعني بذلك الصدق والثبات.

أما القسم الثامن فيعالج أساليب تحليل البيانات، ويبدأ هذا القسم بمناقشة المعالجة الأولية للبيانات حيث يتناول الفصل الثاني والعشرون مدخلا لدراسة البيانات قبل تحليلها، فيعالج الوسائل التي يجب أن نستخدمها لمراجعة البيانات بعد جمعها، ثم تنقيتها مما قد يكون عالقا بها من شوائب. ويأتي بعد ذلك الفصل الثالث والعشرون الذي يعالج الأساليب الوصفية في تحليل البيانات، أما الفصل الرابع

والعشرون فيتناول التحليل الاستدلالي للبيانات.

ويشتمل القسم الأخير (القسم التاسع) على فصلين هما الخامس والعشرين والسادس والعشرين إذ خصص الفصل الخامس والعشرون لأسس كتابة التقرير النهائي للبحث ، ويحاول هذا الفصل تجميع عناصر البحث وعرضها للقارئ في تكامل يكسبها قوة ورصانة، ويبرز أهم جوانب البحث. أما الفصل السادس والعشرون والأخير فيتناول موضوعا هاما بالنسبة لطلبة الدراسات العليا حيث يناقش رسائل الماجستير والدكتوراه وكيفية الإعداد لهما.

والمؤلف إذ يقدم هذا الكتاب عن مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ليتمنى أن يكون قد وفق في توفير مرشد للباحثين وطلبة الدراسات العليا يساعدهم في اختيار البحوث وإجرائها وتحليل بياناتها.

ولا يسع المؤلف إلا أن يقدم وافر الشكر إلى كل من ساهم في تحسين الطبعات السابقة، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور كمال مرسي أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة الكويت، إذ قدم للمؤلف كثيرا من المقترحات كانت أساسا لكثير من التعديلات التي أدخلت على الكتاب، كما أوجه عظيم شكري إلى الأستاذ الدكتور فتحي الديب الأستاذ بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة على قراءته لبعض فصول الكتاب، واقتراحه بعض التعديلات. كما أشكر طلبة الدبلوم الخاصة وطلبة الدراسات العليا بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة الذين كان لأسئلتهم واستفساراتهم أثناء المحاضرات وخارجها الفضل في تعديل بعض جوانب الكتاب مما جعلها أكثر وضوحا.

والله ولي التوفيق.

القاهرة في يونية ٢٠٠٧ رجاء محمود أبوعلام

القسم الأول
الأسس العامة

الفصل الأول : أسس البحث العلمي

الفصل الثاني: المفاهيم والمتغيرات

القسم الأول
الأسس العامة

يقضي النشء حوالي أربعة عشر عاما من الثمانية عشر عاما الأولى في حياتهم في المدرسة، حيث تساعد خبراتهم المدرسية في تشكيل طباعهم وسماتهم العقلية التي سوف تكون ذات أثر بالغ في حياتهم وحياة مجتمعهم خلال الأجيال المقبلة.

وفي مصر اليوم ما يزيد على ثمانية عشر مليون تلميذ وطالب في مختلف مراحل التعليم، ويشكل هذا العدد حوالي ٢٥٪ من أفراد الشعب المصري. وعلى هذا فإن ما يدور في المدرسة لابد أن يكون ذا أهمية لكل أسرة، وبالتالي للمجتمع المصري ككل. إذ ينشد كل أب وكل أم حصول ابنهما أو ابنتهما على أفضل تعليم ممكن. ولا شك في أن هذا الأمر هو الشغل الشاغل لكثير من أفراد المجتمع، ولذلك نجدهم يهتمون بالنظام التعليمي في البلاد، ويتعرضون له في كثير من الأحيان بالنقد، إلا أن كثيرا من الآراء التي تطرح حول قضايا التربية هي آراء كثيرا ما يغلب عليها الانفعال أكثر من الحقائق، والمثاليات أكثر من البيانات، وكثيرا ما تطرح مقترحات بتعديل أو تغيير النظام التعليمي، ولكنها غالبا ما تكون مقترحات متسرعة وليدة ظروف غير موضوعية.

والعلاج الوحيد للتطوير أو التغيير التربوي غير القائم على الانفعال، هو القيام ببحوث مصممة تصميما جيدا غير متحيز. ويمكن استخدام مثل هذه البحوث لفهم عملية التدريس والتعلم، أو لتقويم برامج تعليمية جديدة، أو لمعرفة أثر المظاهر المدرسية المختلفة على التعليم وعلى الحياة الاجتماعية بشكل عام. ولا يمكن لنتائج البحث التربوي بذاتها أن توجه المسئولين إلى اتخاذ القرارات التربوية، بل يجب أن تكون هذه القرارات مستندة على قيمنا وتقاليدنا وحضارتنا، فوظيفة البحث هي تزويدنا بالمعلومات الموضوعية التي نحتاجها لاتخاذ قرارات سليمة وحكيمة يمكن الاعتماد عليها، وتكون أساسا للتطوير التربوي الفعال.

والتربية كغيرها من العلوم تحتاج إلى وجود قاعدة بيانات كبيرة من المعلومات البحثية، وهذه المعلومات تستمدها من العلوم الاجتماعية مثل علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ والأنثروبولوجي وغيرها من العلوم. كما أن أعضاء مهنة

التعليم يجري تدريبهم بشكل خاص لإجراء البحوث والاستقصاء العلمي للقضايا التربوية. والبحث التربوي بشكل عام مجال واسع تمتد جذوره إلى كثير من المدارس والجامعات وغيرها من المؤسسات التربوية ومراكز البحوث.

ونبدأ في القسم الأول من هذا الكتاب باستعراض عام للبحث العلمي باعتباره عملية منظمة للاستقصاء. والبحث العلمي ليس عملية بسيطة لاستكشاف حقائق العلم، ولكنها عملية متشعبة ذات أغراض متعددة، ومنها بناء النظريات لتفسير الظاهرات النفسية والتربوية.

ويحب أن يتعامل الباحثون مع قضايا مهمة لم تحسم بعد، قضايا تتصف بأنها تتعلق بالواقع الاجتماعي رغم أن لها أسسا فلسفية، ويحاول الباحثون التعرف على هذه القضايا وجمع بيانات عنها. ويختلف الباحثون فيما بينهم بشأن هذه القضايا، مما أدى إلى اختلافهم في طرق معالجة واستقصاء المشكلات التربوية والنفسية. ويمكن التعرف على طريقتين رئيسيتين في معالجة المشكلات واستقصائها، وهما الطريقة الكمية، والطريقة الكيفية. ويميل هذا الكتاب بشكل عام إلى إتباع طرق الاستقصاء الكمية، إلا أننا سوف نعرف القارئ في قسم من هذا الكتاب بالطرق الكيفية غير الكمية.

ومن أهم أهداف البحث العلمي التربوي تحسين العملية التعليمية، إلا أنه في نفس الوقت عملية إنسانية تماما، ولذلك فهو معرض للخطأ والتحيز البشري سواء عند جمع البيانات أو عند تفسيرها. ولذلك لجأ الباحثون إلى البحث عن وسائل تساعد على الإقلال ما أمكن من عوامل الخطأ والتحيز، حتى نحصل على نتائج خالية على قدر الإمكان من الخطأ. ولذلك نجد أن طرق الاستقصاء التربوي تختلف عن طرق التعلم الأخرى التي تسعى إلى تحسين عملية التعلم.

ويتناول الفصل الأول تعريفا بالبحث العلمي وطبيعة البحث التربوي وأهم الأسس التي تساعد على القيام ببحث خال ما أمكن من عوامل التحيز والخطأ، وبذلك يعطي هذا الفصل كثيرا من الأسس التي يجب أن يراعيها الباحث أثناء تنفيذ بحثه، وبذلك يكون هذا الفصل تمهيدا لعملية البحث العلمي الذي نتناولها بالتفصيل ابتداء من الفصل الثالث.

أما الفصل الثاني فيتناول المفاهيم والمتغيرات التي تعتبر اللبنات التي تقوم عليها دراسة المشكلات النفسية والتربوية، وبالتالي عملية البحث العلمي بأكملها. ويهتم الفصل الثاني بتعريف المفاهيم والمتغيرات وعلاقتهما بالمشكلة من ناحية

وبالنظرية العلمية من ناحية أخرى، وكيف تكون النظرية أساسا للبحث العلمي الذي يتميز بجانبين: جانب نظري معرفي، وجانب إجرائي ميداني. وبذلك يكون الفصل أيضا تمهيدا ضروريا لعملية البحث ودراسة المشكلات التي تبدأ من الفصل الثالث.

الفصل الأول

أسس البحث العلمي

ما الذي نقصده عندما نذكر كلمة "بحث"؟ وماذا يعني أن نقوم ببحث؟ وكيف يساعد البحث على تحسين عملية التعلم. هذه الأسئلة وغيرها تدور في الذهن عندما نتطرق لمصطلح "بحث". فما الذي نقصده من هذا المصطلح؟

تعريف البحث:

البحث عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات لغرض من الأغراض. وهذا تعريف عام لأن هناك طرقا عديدة للبحث.

وطرق البحث (أو مناهجه) هي طرق جمع البيانات، والهدف منها الحصول على المعلومات بطرق ثابتة لها قيمتها، ويمكن الاعتماد عليها، ويتم جمع البيانات باستخدام طرق وأساليب القياس من اختبارات ومقابلات وملاحظة واستبيانات.

وتحليل البيانات قد يكون كميًا يعتمد على التحليل الإحصائي للبيانات، وقد يكون وصفيًا يعتمد على الوصف اللفظي الذي لا يستخدم الأرقام كثيرا.

وبمعنى آخر فإن منهج البحث هو ما يقوم به الباحث للحصول على نتائج لدراسته. ومنهج البحث بهذا المعنى عملية منظمة غرضية، والإجراءات المستخدمة ليست أنشطة عشوائية، ولكنها عمليات يتم التخطيط لها بعناية، ويمكن القول إن منهج البحث هو التصميم أو الخطة التي يضعها الباحث للحصول على البيانات وتحليلها بغرض الوقوف على طبيعة مشكلة من المشكلات.

وعملية جمع البيانات التي تميز البحث العلمي تقوم على عناصر ثلاثة هي التي تكوّن ما نسميه منهج البحث. وهذه العناصر الثلاثة هي: عينة نجمع منها البيانات وتصميم يساعدنا في جمع البيانات، وأدوات نجمع بها البيانات من العينة التي اخترناها. ولذلك فعندما نتكلم عن منهج البحث فإننا إنما نعني العناصر الثلاثة مجتمعة. وهذا ما أشار إليه دليل النشر الصادر عن رابطة علم النفس الأمريكية (APA, 2001).

ويترتب على عملية البحث الحصول على معرفة جديدة، أو تطوير أو تعديل أو إضافة معرفة إلى معرفة قائمة. وتتراكم المعرفة نتيجة لتتابع البحوث وتطورها، وما التقدم الذي وصل إليه الإنسان في الوقت الحاضر إلا نتيجة لتراكم المعرفة في جميع مجالات العلم، ولذلك يمكن القول إن البحث العلمي هو أساس تقدم وتطور البشرية. ورغم أن مصادر المعرفة متعددة منها الخبرة، وأهل المعرفة، والتفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي، إلا أن البحث العلمي هو أهم مصدر للحصول على المعرفة الموضوعية.

ويرى دين (Dane, 1990) أن عملية البحث أمر طبيعي بين الناس. فنحن جميعا بشكل أو آخر، نجمع المعلومات لنزيد من معرفتنا عن العالم. إلا أن معظم ما يتم من بحث ليس علميا بالضرورة، ولكنه مجرد طريقة لإرضاء فضولنا. ويمكن القول إن ما يميز البحث العلمي عما عداه من محاولات لجمع المعلومات:

١- الملاحظة الموضوعية للأحداث والمتغيرات.
٢- التحليل المنطقي للخروج بخلاصات عن الملاحظات.
٣- إعداد تقرير بنتائج البحث.

طبيعة المعرفة المعتمدة على البحث:

يتصف البحث بشكل عام بست خصائص، تشكل مع بعضها البعض وصفا لطبيعة المعرفة القائمة على البحث، وهذه الخصائص الست هي: الموضوعية، والدقة، والتحقق، والتفسير الموجز، والإمبيريقية، والتفكير الاحتمالي (McMillan & Schumacher, 1984). وفيما يلي وصف مختصر لهذه الخصائص:

أولا: **الموضوعية:** الموضوعية إجراء وخاصية: إذ تعني الموضوعية بالنسبة للبعض عدم التحيز والبعد عن الذاتية، والموضوعية من الناحية الإجرائية أمر يرتبط بجمع البيانات وتحليلها، ويقصد بها هنا أن المعنى الذي نحصل عليه باستخدام هذه الوسائل هو معنى واحد، ولا يمكن الخروج منه إلا بتفسير واحد. مثال ذلك الاختبارات التحصيلية المقننة هي اختبارات موضوعية لأننا إذا أعطيناها لعدة أشخاص لتطبيقها مع إعطائهم التعليمات اللازمة، فإنهم جميعا إذا قدروا درجة ورقة واحدة فإنهم سوف يعطونها نفس الدرجة، أي أن الموضوعية هنا تعني الاتفاق في الأحكام. والموضوعية في البحوث الوصفية (غير الكمية) تعني الوضوح في طريقة جمع البيانات وتفسيرها. وبذلك فإن

الموضوعية ترتبط بإجراءات جمع وتحليل البيانات دون تدخل خصائص الباحث الذاتية (Scriven, 1972).

والموضوعية مهمة للغاية وهي تسود عملية البحث بأكملها، فالوصف الدقيق لإجراءات البحث تمكن الباحثين الآخرين من إعادة إجراء نفس الدراسة. وتحقيق الموضوعية أسهل في المواقف المعملية المضبوطة لاستخدام أدوات وأجهزة دقيقة ذات ثبات عال في عمليات القياس. إلا أن البحث التربوي نادر ما يتم في المعمل، بل يجري على الناس في مواقف حياتية، ورغم أهمية الموضوعية في جميع أنواع البحوث إلا أن تحقيقها صعب في البحوث التي تجرى على الناس.

ثانيا: **الدقة:** تستخدم البحوث لغة علمية فنية، الغرض منها توصيل معنى محدد للقارئ. ولابد للباحث أن يحدد معنى المفاهيم التي يستخدمها، مثال ذلك القلق، جو الفصل، الابتكار، التأخر الدراسي، القيادة، فلهذه المفاهيم وغيرها معاني محددة في البحث قد تختلف عن الاستخدام العادي. وهناك مصطلحات ومفاهيم أخرى ذات طبيعة فنية تتعلق بإجراءات البحوث مثل الصدق، والثبات، وتصميم البحث، والعينة العشوائية، والدلالة الإحصائية.

ويجب أن تكون الدقة في الأرقام وفي الكلمات الوصفية، وأكثر التعبيرات دقة في البحوث الكمية هي المعادلات الرياضية أو النتائج الإحصائية. ويعبر عن الدقة في البحث الوصفي بالكلمات وليس بالأرقام. وتتحقق الدقة بالأوصاف التفصيلية والمكثفة لإيصال المعنى الكلي للقارئ. وتتميز لغة البحث المحدودة بأنها تصف الدراسة وإجراءاتها بالدقة بشكل يمكن باحثين آخرين من إعادة إجراء نفس الدراسة أو استخدام نتائجها بشكل صحيح.

ثالثا: **التحقق:** تقدم خطة البحث ونتائجه إلى المجتمع المهني حتى يقوم الباحثون الآخرون بنقد أو تأكيد أو تفنيد أو رفض البحث. فالبحث عمل اجتماعي، وما يحتويه من معلومات أمر معروض على الملأ لفحصه وتدقيقه. وهذه الخاصية من خصائص البحث العلمي يطلق عليها التحقق، ويرتبط التحقق بمعياري الموضوعية والدقة، والتحقق من النتائج والتأكد منها أو مراجعتها لا يمكن إدراكه إلا من خلال التقصي أو إعادة إجراء البحث أو الدراسة. ومن خلال هذه العملية يمكن تنمية مجموعة متكاملة من المعرفة، ويمكن التعرف على مشكلات جديدة أو إثارة أسئلة ومشكلات جديدة.

رابعا: **التفسير الموجز:** يحاول البحث أن يفسر علاقات وظاهرات، واختصار هذا التفسير إلى أبسط صورة ممكنة. وقد يكون هذا التفسير في صورة نظرية أو تعميم تحليلي. فنظرية مثل 'الإحباط يؤدي إلى العدوان' تفسير يؤدي إلى التنبؤ بنوع من السلوك، ويمكن اختبار هذا التنبؤ للتحقق منه. والتعميم التالي: 'الأثر التراكمي للأحداث المعقدة هو الذي يشعل الحروب وليس قائد بمفرده هو المسئول عن إشعالها'. هذا التعميم هو نوع من التفسير لأسباب الحروب يمكن استقصاؤه والتحقق منه عن طريق البحث. وعلى هذا يمكن القول إن الهدف النهائي للبحث هو اختصار الحقائق المعقدة وخفضها إلى تفسيرات بسيطة موجزة يطلق عليها نظرية.

خامسا: **الإمبيريقية:** يتصف البحث باتجاه وأسلوب إمبيريقي قوي. ويقصد بمصطلح إمبيريقي الاسترشاد بالشواهد والأدلة التي نحصل عليها من الإجراءات المنظمة الموضوعية وليس من الخبرة الشخصية أو الأمور الرسمية. والإمبيريقية والاتجاه الإمبيريقي يتطلبان من الباحث أن يؤجل مؤقتا ما توصي به خبرته ومعتقداته الشخصية. فالعناصر الأساسية في البحث هي الأدلة والتفسيرات المبنية على هذه الأدلة.

ما هي الأدلة بالنسبة للباحث؟ الأدلة هي البيانات التي يجمعها الباحث، أي أنها النتائج التي يحصل عليها من البحث، والتي منها يحصل على التفسيرات والخلاصات. وبشكل عام فإن مصطلحات: بيانات، مصادر، أدلة، تعتبر مترادفات، وهي تعني المعلومات التي نحصل عليها بطرق البحث. ولذلك فإن درجات الاختبارات، ومخرجات الحاسب الآلي، ومذكرات الملاحظين، وسجلات المقابلات الشخصية، والوثائق التاريخية تعتبر كلها بيانات. وتستخدم لتفسير هذه البيانات كلا من التفكير الاستقرائي أو التفكير الاستنباطي. فإذا قال الباحث: 'تدل البيانات على أن الأطفال ذوي القدرة المنخفضة في القراءة ينزعون إلى التحصيل بشكل ضعيف في المدرسة'، فإنه يعني بذلك أن العلاقة بين درجة الطفل في اختبار للقراءة ودرجاته في الاختبارات التحصيلية تبرر هذا التفسير.

سادسا: **التفكير الاحتمالي:** هناك خطأ شائع بأن نتائج البحوث نتائج مطلقة وأن الأحكام التي نخرج بها من البحوث أحكام صادقة دون أي شك. وهذا ليس هو الواقع. فاليقين ليس ممكنا في البحوث التربوية والاجتماعية بشكل عام، بل إنه ليس كذلك أيضا في العلوم الطبيعية. وحتى اليقين النسبي أمر غير

ممكن، وكل ما هو ممكن هو المعرفة الاحتمالية. وكما قال كيرلينجر (Kerlinger, 1979, p. 28). فإن ما يمكن قوله هو أنه إذا حدثت 'أ' فمن المحتمل أن تحدث 'ب'. وكذلك العبارتان السابق ذكرهما وهما:

- الإحباط يؤدي إلى العدوان.
- الأثر التراكمي للأحداث المعقدة هو الذي يشعل الحروب وليس قائد بمفرده هو المسئول عن إشعالها.

هاتان العبارتان غير دقيقتين من الناحية الفنية، ومن الأفضل صياغتهما على النحو التالي:

- من المحتمل أن يؤدي الإحباط إلى العدوان.
- يميل الأثر التراكمي للأحداث المعقدة (وليس قائد بمفرده) إلى إشعال الحروب.

وإحدى الطرق التي يمكن بها تعريف البحث هي القول إن البحث طريقة للإقلال من عدم التأكد. ولا يستطيع البحث مطلقا أن يصل إلى نتيجة أن شيئا ما أمر مؤكد إلى درجة اليقين، وأنه لا يوجد أي شك حوله. ولكن مع ذلك يمكن القول إن شيئا ما صحيح بنسبة ٧٠٪، وأنه قد يكون غير صحيح بنسبة ٣٠٪.

والتفكير الاحتمالي أمر أساسي ومركزي في البحوث. وكل المعرفة النظرية والتطبيقية هي معرفة احتمالية. ويصدق هذا بشكل أكبر على العلوم الاجتماعية والسلوكية أكثر من العلوم الطبيعية. وكل عبارة من عبارات البحث سواء الكمية أو الوصفية هي عبارات احتمالية سواء صراحة أو ضمنا ولذلك كثيرا ما يكتب الباحثون أن نتائجهم 'تميل إلى الدلالة' أو 'تشير إلى'.

مصادر المعرفة

يستخدم الإنسان العديد من الطرق ليحصل على المعرفة التي تجيب على أسئلته واستفساراته عما يحيط به من ظاهرات. ويمكن تصنيف مصادر المعرفة في خمسة أنواع (Ary, Jacobs, & Razavieh, 1996) هي:

١- الخبرة

٢- أهل الثقة أو الحجة

٣- التفكير الاستنباطي

٤- التفكير الاستقرائي

٥- الطريقة العلمية

الخبرة:

الخبرة مصدر مألوف لنا جميعا، وهي من أكثر المصادر استخداما. فبعد الذهاب إلى مكان عملك عدة مرات، يصبح لديك خبرة بأي الطرق أكثرها اختصارا للوقت، وأقلها ازدحاما، أو أكثرها إمتاعا. ويمكننا باستخدام خبراتنا الوصول إلى العديد من الإجابات على الأسئلة التي تواجهنا. وكثير من المعارف والحكم التي انتقلت من جيل إلى آخر كانت نتيجة للخبرة. وإذا لم نتمكن من الاستفادة من الخبرات السابقة، فإننا نتأخر كثيرا في تقدمنا. والواقع، أن القدرة على الاستفادة من الخبرة تعتبر بشكل عام الخاصية الأولى للسلوك الذكي.

ومع ذلك ورغم فوائدها الكثيرة فإن للخبرة نواحي قصورها كمصدر للحقيقة. فإن تأثر فرد ما بحدث معين يتوقف على شخصيته، وكثيرا ما يحصل فردين على خبرات مختلفة من نفس الموقف. فالحقل المملوء بالمزروعات والخضرة قد يعتبر مكانا جميلا مؤنسا بالنسبة لفرد ما، ومكانا موحشا بالنسبة لفرد آخر. وقد يحصل اثنان من المشرفين على معلومات صحيحة ولكنها مختلفة من ملاحظة نفس الفصل، ويكتب كل منهما تقريرا مختلفا عما لاحظه، فقد نجد الأول يركز على الأشياء الجيدة السليمة، في حين نجد الثاني لا يسجل سوى العيوب والأشياء الخاطئة.

ومن نواحي القصور الأخرى للخبرة كمصدر للمعرفة، أن المرء كثير ما يحتاج إلى معرفة أشياء لا يمكن تعلمها عن طريق الخبرة. مثال ذلك أن الطفل الذي نتركه لحاله ليتعلم الحساب، قد يصل إلى أسلوب للقيام بعملية الجمع، ولكن من غير المحتمل أن يصل إلى طريقة لحساب الجذر التربيعي. وقد يستطيع المدرس عن طريق خبرته دراسة مجتمع الفصل في يوم ما، إلا أنه يستحيل عليه أن يقوم بنفسه بجمع معلومات عن المجتمع المصري وتعداده.

أهل الثقة أو الحجة:

يقصد بأهل الثقة أولئك الأشخاص الذين لديهم خبرة بالمشكلة التي ندرسها، مثل الخبراء، وتدخل المصادر الرسمية أو الحكومية ضمن هذه الفئة. وكثيراً ما

نلجأ إلى أهل الثقة بالنسبة لكثير من المعلومات التي يصعب أو يستحيل الحصول عليها عن طريق الخبرة الشخصية. فإننا مثلا إذا أردنا أن نعرف تعداد الشعب المصري فإننا قد نلجأ إلى شخص لديه هذه المعلومات أو قد نلجأ إلى الإدارة المركزية للإحصاء لنعرف عدد السكان في مصر. وكثيراً ما نلجأ إلى القاموس للحصول على معنى كلمة باللغة الإنجليزية وعلى طريقة نطق هذه الكلمة. وكثيراً ما يلجأ رجل الأعمال إلى محاميه لاستشارته في بعض الأمور القضائية. وقد يحاول المدرس حديث التعيين تطبيق طريقة جديدة في التدريس لأن الموجه ذكر له أنها طريقة جيدة.

وهناك العديد غير ذلك من الأمثلة عبر التاريخ التي تبين الاعتماد على هذا النوع من المصادر في الحصول على المعلومات، وبخاصة خلال العصور الوسطى عندما كان العلماء القدامى من أمثال الغزالي وابن سينا وغيرهم هم المصادر المفضلة للمعرفة حتى على الملاحظة المباشرة أو الخبرة. ورغم أن أهل الثقة والحجة مصدر مفيد للمعرفة، إلا أنه يجب أن نسأل أنفسنا دائما: كيف حصل أهل الثقة على معلوماتهم؟ وكان يفترض في الماضي أن أهل الثقة مصدر صحيح للمعلومات لمجرد المركز الذي يحتله صاحب الخبرة، سواء كان رئيسا أو واعظا أو رجل قانون. ونحن هذه الأيام أقل ميلا لتصديق أهل الثقة لمجرد المركز الذي يحتلونه. ولا نكون على استعداد لتصديقهم إلا إذا بينوا أنهم حصلوا على معلوماتهم من مصدر موثوق.

ويرتبط ارتباطا وثيقا بهذا النوع من المصادر العادات والتقاليد التي نعتمد عليها كثيرا في الحصول على إجابات لأسئلتنا سواء كانت مشكلة مهنية أو من مشاكل الحياة اليومية. وبمعنى آخر كثيرا ما نسأل: كيف كانوا يفعلون ذلك في الماضي؟ ثم نستخدم الإجابة كمرشد لأفعالنا. وكان للعادات والتقاليد شأن كبير في مجال التعليم في الماضي، حيث كان التربويون يعتمدون كثيرا على الممارسات السابقة كمرشد موثوق فيه. إلا أننا إذا محصنا في كثير من الممارسات التي كان مصدرها التقاليد لوجدنا أنها ممارسات خاطئة. ولذلك يجب تقويم العادات والتقاليد قبل قبولها كمصدر للمعرفة.

وهناك نواحي قصور في أهل الثقة والحجة كمصدر للمعرفة، فقد يكون هذا المصدر خاطئا، ولا يمكن الادعاء بأنه فوق الشبهات. كما أننا قد نجد أحيانا تعارضا بين أهل الثقة في بعض القضايا مما قد يشير إلى أن ما يذكر على أنه مصدر رسمي ليس إلا مجرد رأي.

التفكير الاستنباطي:

كان الفلاسفة الإغريق هم أول من وضع طريقة منظمة للحصول على المعرفة. فقد كان أرسطو وأتباعه أول من استخدم التفكير الاستنباطي، الذي يمكن وصفه بأنه عملية التفكير التي ينتقل فيها المرء من العام إلى الخاص باستخدام قواعد محددة للمنطق. وهو طريقة لتنظيم المعلومات من أجل الوصول إلى خلاصات. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق استخدام المنطق الجدلي. وتتكون المشكلة الجدلية من مجموعة من العبارات توجد فيما بينها علاقة معينة. ويطلق على العبارة النهائية النتيجة والعبارات الأخرى المقدمات التي تعطي الأدلة المؤيدة. وأحد الأنواع الرئيسية للتفكير الاستنباطي هو القياس. ويتكون القياس من مقدمة كبرى يتبعها مقدمة صغرى ثم النتيجة. وفيما يلي مثال على القياس المنطقي:

كل الرجال فانون (المقدمة الكبرى)

كل الملوك رجال (المقدمة الصغرى)

إذن فالملوك فانون (النتيجة)

وفي التفكير الاستنباطي إذا كانت المقدمات صحيحة، تكون النتيجة صحيحة بالضرورة. ويمكننا التفكير الاستنباطي من تنظيم القضايا في أنماط تعطي شواهد قاطعة لصدق النتيجة.

إلا أن التفكير الاستنباطي له نواحي قصوره، إذ يجب على المرء أن يبدأ بمقدمات صحيحة حتى يصل إلى نتيجة صحيحة. ولا يمكن للنتيجة أن تتجاوز محتوى المقدمات. وحيث إن استنباط النتائج هو بالضرورة نوع من الإطناب في المعرفة الموجودة سابقا، لا يمكن إجراء الاستقصاء العلمي باستخدام التفكير الاستنباطي وحده بسبب الصعوبة المتضمنة في إظهار الحقيقة الشاملة لكثير من العبارات التي تعالج ظواهر علمية. فالتفكير الاستنباطي يمكنه أن ينظم ما هو معروف مسبقا، ويمكنه أن يبرز علاقات جديدة كلما تقدمنا من العام إلى الخاص، ولكنه ليس كافيا كمصدر للحقائق الجديدة.

والتفكير الاستنباطي مفيد في عملية البحث بالرغم من نواحي قصوره، إذ يوفر لنا طريقة لربط النظرية بالملاحظة. ويمكن للباحثين من استنباط أي الظواهر يجب ملاحظتها من النظريات القائمة. ويشكل هذا الاستنباط أساسا لوضع الفروض.

التفكير الاستقرائي:

علمنا أن نتائج التفكير الاستنباطي لا تكون صحيحة إلا إذا كانت المقدمات التي بنيت عليها قضايا صحيحة. ولكن كيف نعلم أن هذه المقدمات صحيحة؟ في العصور الوسطى كانت المعتقدات هي المصدر الأساسي لمقدمات القياس المنطقي. وترتب على ذلك أن كثيرا من النتائج كانت غير صادقة، لأن المقدمات لم تكن صحيحة. ولقد نادى فرانسيس بيكون (١٥٦١-١٦٢٦) بعد ذلك باتباع طريقة جديدة للحصول على المعرفة. وقال إن المفكرين يجب ألا يقيدوا أنفسهم بقبول مقدمات وقضايا انتقلت إليهم عن طريق أهل الثقة كما لو كانت حقائق مطلقة. وكان يعتقد أن الباحث يجب أن يصل إلى النتائج العامة على أساس الحقائق التي جمعها من الملاحظة المباشرة. ونصح بيكون الباحث عن الحقيقة أن يلاحظ الطبيعة مباشرة وأن يخلص العقل من التحيز والأفكار السابق اعتناقها، وكان يطلق على هذه الأفكار "النماذج". وكان الحصول على المعرفة في رأي بيكون يتطلب ملاحظة الطبيعة نفسها، وجمع حقائق خاصة، ثم تكوين تعميمات من النتائج التي يحصل عليها الفرد. ويذكر بيكون الواقعة التالية كمثال لأهمية الملاحظة:

> **في عام ١٤٣٢ نشب نزاع بين مجموعة من الرهبان على عدد الأسنان في فم الحصان. وظل النقاش محتدما طوال ثلاثة عشر يوما. وقد رجع المؤتمرون إلى أمهات الكتب والمراجع القديمة، دون أن يصلوا إلى شيء. وفي اليوم الرابع عشر طلب راهب شاب من رؤسائه أن يسمحوا له بأن يضيف كلمة. ولدهشة المتناقشين واستنكارهم الشديد ذكر الشاب ما أثار حفيظتهم وأشعرهم بإهانة لحكمتهم البالغة. إذ طلب منهم الشاب شيئا لم يسبق لهم أن سمعوا به، أو ألفوه، لقد قال لهم لماذا لا يفتحوا فم الحصان ويحصلوا على إجابة لاستفساراتهم. وشعر المجتمعون بإهانة بالغة لكرامتهم، وهاجوا وماجوا، وأمطروه بوابل من اللكمات والشتائم، وطردوه من مجلسهم. وقالوا لابد أن الشيطان قد أغوى هذا الشاب الجريء للإعلان عن هذه الطريقة غير المقدسة والتي لم يُسمع بها من قبل للحصول على الحقيقة على نقيض ما تعلموه من آبائهم.**
>
> **وبعد عدد كبير من الأيام من النقاش الحامي هبطت عليهم حمامة السلام، وأعلنوا جميعهم كرجل واحد، أن المشكلة غامضة غموضا أبديا، وذلك بسبب عدم كفاية الأدلة التاريخية والدينية. ثم انفرط عقد اجتماعهم (Mees, 1934, pp. 113-119).**

وكان الشاب في هذه القصة يقترح طريقة جديدة للحصول على المعرفة، أي البحث عن الحقائق وعدم الاعتماد على المعرفة السابقة أو التكهن. ولقد أصبحت

الطريقة التي اقترحها هي المبدأ الأساسي لجميع العلوم.

وفي نظام بيكون تتم ملاحظة أحداث معينة في فئة من الفئات، ومن هذه الأحداث يتم استقراء جميع أحداث الفئة. وتعرف هذه الطريقة بالتفكير الاستقرائي، وهي عكس العمليات التي تستخدم في التفكير الاستنباطي. ويبين المثالان التاليان الفرق بين التفكير الاستنباطي والتفكير الاستقرائي:

الاستنباطي: **كل الثدييات لها رئة**

كل أرنب من الثدييات

إذن، كل أرنب له رئة

الاستقرائي: **كل أرنب لاحظناه له رئة**

إذن، كل أرنب له رئة

ويلاحظ أنه في التفكير الاستنباطي يجب أن تكون كل المقدمات معروفة قبل الوصول إلى نتيجة، أما في التفكير الاستقرائي فإننا نصل إلى النتيجة بملاحظة بعض الأمثلة، ثم نعمم من الأمثلة إلى كل الفئة. ولذلك فإن التفكير الاستقرائي تفكير احتمالي، ولا يمكن أن يكون يقينيا إلا إذا لاحظنا جميع الأمثلة. وهذا ما يعرف بالاستقراء الكامل في نظام بيكون، وهو يتطلب أن يلاحظ الباحث كل مثال في الظاهرة. وفي المثال السابق، إذا أراد الباحث أن يتأكد أن لكل أرنب رئة، عليه أن يلاحظ جميع الأرانب الموجودة حاليا وكل الأرانب التي كانت موجودة في الماضي وكل الأرانب التي سوف توجد في المستقبل. وعادة ما يكون هذا الأمر غير ممكن، ولذلك فإننا عادة ما نعتمد على الاستقراء غير التام القائم على ملاحظات غير كاملة.

ولا يمكن للاستقراء أن يكون مطلقا إلا إذا كانت المجموعة التي نلاحظها صغيرة العدد. مثال ذلك قد نلاحظ أن الأطفال الأذكياء في المدرسة يحصلون على درجات مرتفعة في اللغة العربية، ولذلك يمكن أن نستنتج أن الأطفال الأذكياء في المدرسة متفوقون. ولكننا لا نستطيع أن نخرج بنفس النتيجة فيما يتعلق بالأطفال الأذكياء في المدارس الأخرى، أو في أطفال نفس المدرسة في المستقبل.

وحيث إننا لا نستطيع القيام باستقراء تام إلا على الجماعات الصغيرة، فإننا عادة ما نستخدم الاستقراء غير التام، وفي هذه الطريقة نلاحظ عينة من الجماعة ونستنتج من العينة خاصية الجماعة كلها. ومن الأمثلة على النتائج التي نصل إليها

باستخدام الاستقراء غير التام، ما نعرفه اليوم عن الخصائص الجسمية للأطفال المتفوقين. فقد كان التفكير في السابق أن الأطفال المتفوقين هم عادة ذوي أجسام نحيلة عليلة. إلا أن "ترمان" وهو رائد من رواد قياس الذكاء، كان مهتما بدراسة خصائص هذه الفئة من الأطفال (Terman, 1926). فقام بدراسة ١٠٠٠ من أطفال ولاية كاليفورنيا الذين حصلوا على نسبة ذكاء تزيد على ١٤٠ في مقياس ستانفورد–بينيه للذكاء. ووجد أن متوسط طول ووزن ومستوى الصحة العامة لهؤلاء الأطفال أعلى قليلا من متوسط الأطفال في نفس عمرهم. ومن هذه الدراسة وصلنا إلى خلاصة أن الأطفال المتفوقين أعلى من المتوسط في الخصائص الجسمية، وذلك على النقيض من الاعتقاد الذي كان سائدا قبل دراسة ترمان.

ويلاحظ أن هذه النتيجة لم تتأكد، ولكن صحتها عالية الاحتمال. وحتى نصل إلى نتيجة مؤكدة يجب أن نلاحظ جميع الأطفال الذين تزيد نسب ذكائهم على ١٤٠ في مقياس ستانفورد–بينيه للذكاء. وحتى إذا استطعنا القيام بذلك فإن النتيجة التي نصل إليها لا تنسحب إلا على الأطفال الموجودين حاليا، ولا يمكن التأكد من نفس النتيجة بالنسبة لأطفال المستقبل. ورغم أن ما نصل إليه من نتائج باستخدام الاستقراء لا يقودنا إلى نتائج غير صحيحة، إلا أنها تعطينا معلومات يمكن أن نبني عليها قرارات معقولة.

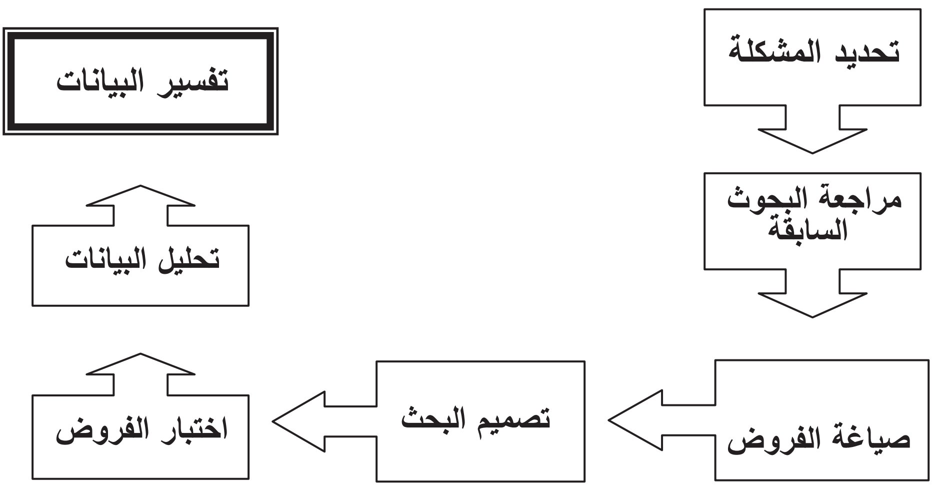
الطريقة العلمية:

هدف العلم هو الوصف والتفسير والتنبؤ والسيطرة. وهذا الهدف يقوم على مسلم أن جميع أنواع السلوك والأحداث أمور منظمة وأنها نتائج لها أسباب يمكن الكشف عنها. والتقدم نحو هذا الهدف يتضمن اكتساب المعرفة ووضع النظريات واختبارها. ووظيفة النظريات تفسير كثير من الظواهر. وإذا ما قارنا الطريقة العلمية بغيرها من مصادر المعرفة مثل الخبرة أو أهل الثقة أو التفكير الاستقرائي أو التفكير الاستنباطي، فإننا نجد أن الطريقة العلمية هي أكثرها فاعلية وثباتا. وبعض المشكلات المرتبطة بالخبرة أو أهل الثقة كمصادر للمعرفة يمكن تصويرها عن طريق قصة عن أرسطو، إذ تحكي هذه القصة أن أرسطو أمسك بذبابة ذات يوم وعد أرجلها عدة مرات، ثم أعلن أن الذباب له خمسة أرجل. ولم يشكك أحد في كلمة أرسطو. وظل هذا الاكتشاف لسنوات طويلة أمرا مقبولا دون نقد. وبالطبع فإن الذبابة التي أمسك بها أرسطو كان لها بالصدفة خمسة أرجل إذ فقدت أحد أرجلها (Gay, 1990). وسواء كانت هذه القصة حقيقية أو غير حقيقية، فإنها تبين قصور الاعتماد على الخبرة الشخصية وعلى أهل الثقة كمصادر للمعرفة.

كما أن لكل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي قيمة محدودة إذا استخدم كل منهما بمفرده. إذ يترتب على استخدام التفكير الاستقرائي باستمرار تراكم حقائق منعزلة لا تضيف شيئا لتقدم المعرفة. كما وجد أن كثيرا من المشكلات لا يمكن حلها باستخدام التفكير الاستنباطي فقط، وسرعان ما تعلم الباحثون أن يحققوا التكامل بين التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي في طريقة واحدة أطلق عليها الطريقة الاستقرائية الاستنباطية، أو ما نطلق عليه الطريقة العلمية. ويمكن وصف هذه الطريقة بأنها العملية التي ينتقل فيها الباحثون بطريقة استقرائية من ملاحظاتهم إلى الفروض، ثم بطريقة استنباطية من الفروض إلى التضمينات المنطقية للفروض. ثم يستنبطون النتائج التي يمكن الوصول إليها إذا كانت العلاقة المفترضة صحيحة. وإذا كانت هذه النتائج متوافقة مع المعرفة القائمة المقبولة، فإننا نختبر هذه الفروض بجمع بيانات أمبيريقية. وبناء على ما نحصل عليه من بيانات نقوم بقبول أو رفض الفروض.

واستخدام الفروض هو الفرق الأساسي بين الطريقة العلمية والتفكير الاستقرائي. ففي التفكير الاستقرائي نقوم بالملاحظات أولا ثم ننظم المعلومات التي نحصل عليها. أما في الطريقة العلمية فإننا نقوم أولا بالتفكير فيما يمكن أن نصل إليه إذا كان الفرض صحيحا، ثم نقوم بملاحظات منظمة للتحقق من صحة الفرض أو خطئه.

وتشتمل الطريقة العلمية على سبع خطوات موضحة في الشكل (١-١) وهي:



شكل ١-١ خطوات البحث العلمي

١- **تحديد المشكلة:** الخطوة الأولى هي التعرف على المشكلة. وقد تتضمن المشكلة سؤالا حول موضوع معين، أو نقطة تتعلق بالخلاف بين نتائج البحوث، أو جانبا غير مكتمل في المعرفة التي لدينا. ويجب على الباحث أن يحدد بدقة طبيعة ومجال المشكلة التي تعرَّف عليها.

٢- **مراجعة البحوث السابقة:** يقوم الباحث بمراجعة ما يتعلق بالمشكلة من بحوث ومعرفة سابقة.

٣- **وضع الفروض:** يقوم الباحث بوضع مجموعة من الفروض تشكل الحلول المحتملة للمشكلة. وقد يكتفي الباحث بوضع مجموعة من الأسئلة يسترشد بها في جمع البيانات.

٤- **وضع تصميم للبحث:** يضع الباحث تصميما يهدف للإجابة على الأسئلة أو اختبار الفروض

٥- **اختبار الفروض:** يقوم الباحث بجمع بيانات موضوعية لكي يختبر مدى صحة كل فرض من الفروض التي قام بوضعها. فإذا كانت النتائج تؤيد الفرض، قام الباحث بقبوله كتفسير مقبول للنتائج. أما إذا لم تؤيد النتائج الفرض يقوم الباحث برفضه.

٦- **تحليل البيانات:** بعد جمع البيانات يقوم الباحث بتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة.

٧- **تفسير النتائج:** يقوم الباحث بتفسير النتائج من أجل الحصول على خلاصات ترتبط بالمشكلة وفروض البحث.

خصائص الطريقة العلمية:

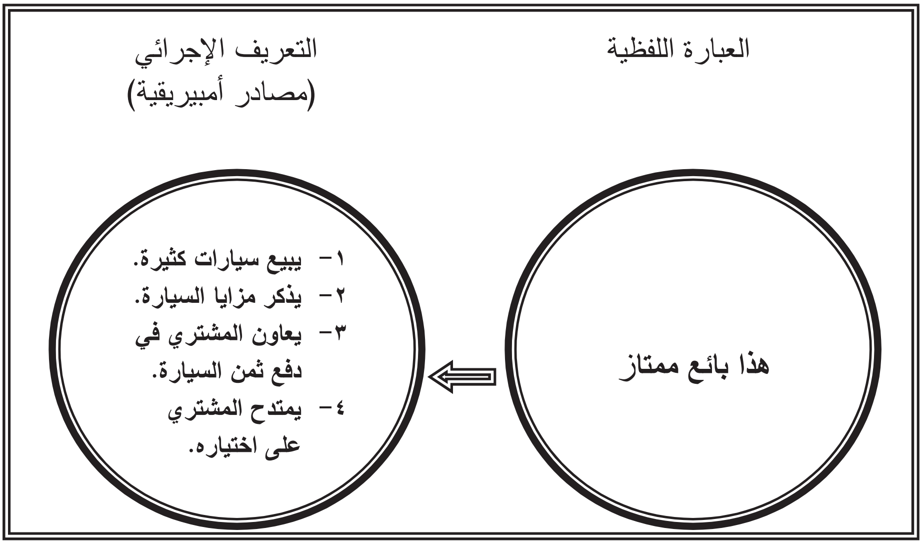
تتميز الطريقة العلمية عما عداها من الطرق لأنها تمكننا من الحصول على بيانات خالية من التحيز. وللحصول على هذه البيانات الموضوعية، يجب أن تتصف الطريقة العلمية بخصائص معينة. ورغم أن هذه الخصائص ليست قاصرة على العلم إلا أنها أساسية للطريقة العلمية. وأهم هذه الخصائص ثلاث: الضبط، والتعريف الإجرائي، والتكرار (Christensen, 1997, p. 20).

الضبط: يعتبر الضبط أهم عنصر من عناصر الطريقة العلمية. وترجع أهمية الضبط إلى أنه يمكننا من التعرف على أسباب الظواهر. وأهم هدف لإجراء

البحوث التجريبية هو محاولة الحصول على إجابة لأسئلة معينة مثل ما سبب حدوث هذا الشيء؟ أو ما سبب هذه الواقعة؟ أو تحت أي الظروف يمكن لهذا الشيء أن يحدث؟ وتستخدم التجارب المختلفة الضبط للحصول على إجابات محددة وواضحة لمثل هذه الأسئلة. ويعطينا ماركس وهيليكس (Marx & Hillix, 1973, p. 8) مثالا لأهمية الضبط في الإجابة على سؤال عملي. فيقولا إنه كان لدى مزارع أربعة كلاب حراسة تقوم على حراسة مزرعة للدجاج. وقد شك المزارع في أن واحدا من الكلاب الأربعة على الأقل يستولي على بيض الدجاج ويمتص ما به. ونظرا لأنه من غير العملي أن يبعد الكلاب الأربعة عن الدجاج فإنه قام بإجراء تجربة من شأنها معرفة الكلب السارق. وقد حدد لإجراء التجربة ليلتين فقط على أن يقوم في الليلة الأولى بحبس كلبين ويلاحظ إذا كان هناك بيض مكسور، فإذا حدث ذلك يقوم بحبس كلب إضافي في الليلة التالية ويلاحظ النتائج. فإذا لم يجد بيضا مكسورا فإنه يحبس الكلبين اللذين تركا في أول ليلة مع واحد من الآخرين، ويلاحظ النتيجة. وإذا كان المزارع حريصا فإنه يتأكد من عدم وجود نتائج سلبية وذلك بإعطاء الكلب المذنب الفرصة لإظهار مهارته في امتصاص البيض، كما يتأكد من وجود نتائج إيجابية بالتأكد من أن كلبا واحدا فقط هو الذي يسرق البيض.

ويلاحظ في هذه التجربة أن المزارع قام بضبط الأثر المتزامن لجميع الكلاب وذلك بإطلاق سراح كلب واحد كل مرة لعزل سارق البيض. وللإجابة على كثير من الأسئلة في التربية فإنه يجب علينا أن نستبعد الأثر المتزامن لكثير من المتغيرات حتى نعزل العلة عن المعلول. والضبط عملية ضرورية تماما في العلم لأن بدونها لا يمكن عزل سبب معين لأحد العوامل. ويمكن أن يكون الأثر الملاحظ راجعا إلى متغير أو أكثر غير مضبوط.

التعريف الإجرائي: وضع بردجمان Bridgman مبدأ التعريف الإجرائي في كتابه The Logic of Modern Science في عام ١٩٢٧ (Christensen, 1997). ويقصد بالإجرائية أنه يجب تعريف المصطلحات باستخدام خطوات أو إجراءات قياسها. ومثل هذا التعريف ضروري لتجنب الخلط في الفهم. فمثلا لو نظرنا إلى هذه العبارة 'دافع الإنجاز المرتفع يؤدي إلى تحصيل دراسي جيد' فإننا قد نتساءل ما الذي نعنيه بدافع الإنجاز المرتفع؟ وما هو التحصيل الجيد؟ فإن مفاهيم مثل مرتفع وممتاز لها معاني مختلفة بالنسبة للأشخاص المختلفين. أما إذا قلنا أن "من يحصل على درجة تزيد على المئيني ٧٥ في مقياس دافعية الإنجاز سوف تزيد درجاته في الاختبارات التحصيلية على الدرجة المتوسطة"، نكون قد حددنا المقصود بدافع إنجاز



عن: **Christensen, L. B. *Experimental Methodology.* (7th ed.) Newton: Allyn & Bacon, 1997, p. 23.**

شكل ١-٢ مثال لتعريف إجرائي

مرتفع والمقصود بالتحصيل الجيد. وتساعدنا التعريفات الإجرائية على تحديد المصادر الأمبيريقية للمفاهيم، وبذلك نقلل من الغموض وعدم الوضوح الذي قد يكتنف تعريف المصطلح، ويصعّب عملية قياسه.

ولنأخذ مثالا آخر. لنفرض أنك صادفت بائعا في أحد معارض السيارات، واعتقدت أن هذا البائع بائع ممتاز. كيف يمكن تعريف البائع الممتاز تعريفا إجرائيا عن البائع الضعيف. لابد أولا من تحديد المصادر الأمبيريقية التي ترتبط بهذا المصطلح. وكما يتبين من شكل (١-٢) فإن هذه المصادر تتكون من بيع عدد كبير من السيارات، وتحديد مزايا السيارة، ومعاونة المشتري في معرفة كيفية دفع ثمن السيارة، وامتداح المشتري على اختياره الممتاز. مثل هذه النماذج للسلوك أمكن فهمها والتعرف عليها بوضوح. ولذلك فإن التعريف الإجرائي ضروري حتى نوصل للآخرين ما نقصده من المصطلحات التي نستخدمها في بحوثنا. وسوف نناقش مشكلة التعريف الإجرائي مرة أخرى في الفصل التالي عندما نناقش موضوع المفاهيم والمتغيرات.

التكرار: هناك متطلب ثالث للعلم وهو قابلية الملاحظات للتكرار. ويقصد بالتكرار كخاصية من خصائص الطريقة العلمية إمكانية تكرار النتائج التي أمكن الحصول عليها من دراسة ما. وبمعنى آخر، يجب أن تكون نتائج البحث أو التجربة ثابتة، أي الحصول على نفس النتائج إذا أعيد إجراء الدراسة. وحاجة العلم لمثل هذه الخاصية أمر واضح، لأن هدف العلم هو الحصول على المعرفة عن العالم بطريقة علمية، وإذا لم تكن الملاحظات أو النتائج قابلة للتكرار، تكون تفسيراتنا غير ثابتة وتكون بذلك عديمة الفائدة.

وهناك ثلاث وسائل يمكن بها تكرار النتائج هي:

١- إعادة إجراء نفس البحث على مجموعة أخرى من الأفراد.

٢- تحقيق ثبات النتائج على أفراد آخرين.

٣- إعادة إجراء نفس البحث على نفس المجموعة في ظروف مختلفة.

وإذا استخدمنا واحدة أو أكثر من هذه الوسائل للحصول على أدلة بإمكانية تكرار النتائج، فإننا نصل إلى أحد موقفين:

- النجاح في تكرار النتائج.
- الفشل في الحصول على نفس النتائج.

وفي حالة الحصول على نفس النتائج فإن هذا يعطينا ثقة في النتائج. أما الفشل في تكرار نتائج بحث سابق فيمكن تفسيره بعدة طرق منها:

١- إن نتائج الدراسة السابقة كانت وليدة الصدفة، وهذا هو أكثر التفسيرات وضوحا واحتمالا. وهذا يعني أن الظاهرة التي أبرزها البحث السابق لم تكن قائمة بالفعل. وإذا لم تكن الظاهرة موجودة فمن الواضح أنه يستحيل تكرار حدوثها.

٢- التفسير الثاني أقل وضوحا، وهو أن يكون قد حدث تعديل ما غير ظاهر في عنصر غير أساسي في البحث أو التجربة أثناء إعادة إجرائها، وترتب على هذا التعديل أو العنصر الجديد الحصول على استجابات مختلفة من أفراد العينة. لنفرض مثلا أن باحثا ما عند إعادة إجراء تجربة على أثر طرق التدريس على المستوى التحصيلي للطلبة أخبر أفراد العينة عند تطبيق الاختبار التحصيلي في نهاية التجربة أن نتائج هذا الاختبار لن تدرج مع درجاتهم في المادة. مثل هذا التعديل قد يعتبره الباحث تعديلا لا أثر له على نتائج التجربة في حين أن لهذا

التعديل بالفعل أثره على استجابات الطلبة في الاختبار، وبالتالي على نتائج التجربة. ومعنى هذا أن الاختلاف في النتائج لم يكن راجعا إلى التصميم التجريبي، ولكن إلى إدخال عنصر جديد اعتبره الباحث غير أساسي. ولذلك يجب عند إجراء تجربة ما إعادتها بحذافيرها دون أي تعديل ولو طفيف. وحتى في حالة إعادة التجربة كما كانت تماما فإن هناك عنصرا لا يمكن تكراره، وهو شخصية الباحث نفسه، اللهم إلا إذا كان الباحث واحدا في المرتين. ولكن عادة ما يقوم بإعادة إجراء التجربة باحث آخر في موقع مخالف، وهذان الاختلافان – شخص الباحث وموقع التجربة – قد يكون لهما أثرهما على نتائج التجربة، ويجب أخذهما في الاعتبار عند إعادة إجراء التجارب.

ورغم أهمية تكرار النتائج كخاصية من خصائص الطريقة العلمية، إلا أن كثيرا من الباحثين يحجمون عن تكرار التجارب لأنه من الصعب نشر مثل هذه البحوث المكررة، كما أن معظم الباحثين يعتقدون أن البحث المصمم تصميما جيدا مع ضبط جيد يمكن تكراره، ومن ثم لا داعي لتكراره فعلا لأن البحث المكرر لن يكون في أصالة البحث الأول. إلا أن هذا الاعتقاد لا يقلل من أهمية التكرار كخاصية أساسية من خصائص الطريقة العلمية، فبدون التكرار لا يمكن الثقة في ثبات وصدق النتائج.

أهداف العلم:

الهدف النهائي للعلم هو فهم العالم من حولنا. ويسود هذا الهدف جميع العلوم على اختلاف مناشطها. ويقصد بالفهم من وجهة نظر العلم القدرة على وصف الظاهرة وصفا دقيقا وتفسيرها، ومن ثم إمكانية التنبؤ بالأحداث إلى الدرجة التي يمكن بها السيطرة على هذه الأحداث. وبمعنى آخر فإن الفهم العلمي يتطلب تحقيق أربعة أهداف خاصة هي: الوصف، والتفسير، والتنبؤ، والسيطرة. وسوف نورد فيما يلي تعريفا بكل هدف من هذه الأهداف، وسنقوم في نفس الوقت بتحديد أهداف البحث العلمي (أساس مشكلات البحث) في جدول رقم (١–١) الذي يوجد بين ثنايا أهداف العلم حتى تتضح الفروق بين أهداف العلم وأهداف البحث.

الوصف:

تتطلب كثير من الدراسات وصف الظاهرات الطبيعية أو الاجتماعية المرتبطة بالمشكلة، إلا أن شكل هذا الوصف وطبيعته يتغيران باستمرار، وكذلك العلاقات بين الظاهرات. ولقد ترتب على الوصف الذي قام به الباحثون كثير من

الاكتشافات العلمية المهمة. مثال ذلك أن الفلكيين استخدموا مناظيرهم لوصف أجزاء مختلفة من الكون. فاكتشفوا مجرات جديدة، كما ألقت هذه الاكتشافات الضوء على كثير من الأسرار المتعلقة بهذا الكون (Gall et al., 2003).

ويتطلب الوصف تصوير الظاهرة تصويرا دقيقا، والتعرف على جميع المتغيرات المرتبطة بها، وتحديد درجة كل متغير من هذه المتغيرات. وعادة ما يبدأ البحث في أي مجال جديد بعملية الوصف لأنها تعرفنا على المتغيرات الموجودة والمرتبطة بهذا المجال. مثال ذلك نظرية بياجيه في النمو المعرفي وهي نظرية مألوفة لدى معظم التربويين والنفسيين وقد بدأ بياجيه هذه النظرية من ملاحظة سلوك أطفاله ووصفه وصفا تفصيليا.

ويعتمد الجانب الوصفي من البحث اعتمادا كبيرا على أدوات جمع البيانات التي تستخدم في القياس والملاحظة. وتحتاج هذه الأدوات إلى جهد كبير وسنوات عديدة من الباحثين لإتقانها. مثال ذلك المجهر الإلكتروني ومقاييس الذكاء المقننة. وعندما يتم بناء مثل هذه الأدوات وتحقيق صدقها وثباتها يمكن استخدامها لوصف الظاهرات التي يهتم بها الباحثون. ولقد ترتب على الدراسات الوصفية زيادة في معرفتنا عن كثير من المتغيرات التربوية والنفسية، سواء ما يحدث منها داخل المدرسة أو خارجها.

وتهدف بعض البحوث الوصفية إلى إعطاء معلومات إحصائية حول بعض المظاهر التربوية، وتستخدم هذه المعلومات في إصدار بعض القرارات التربوية. مثال ذلك أن المعلومات الإحصائية التي يصدرها الجهاز المركزي للإحصاء عن تطور عدد السكان، تكون مفيدة للمسئولين عند التخطيط لبناء المدارس، أو وضع خطط التعليم.

التفسير:

يقصد بالتفسير معرفة سبب وجود الظاهرة، أي معرفة العوامل التي تؤدي إلى حدوث الظاهرة. ويلاحظ أن تفسير الظاهرات العلمية ليس تفسيرا دائما فقد تضطرنا الحاجة إلى تعديل تفسير قديم أو استبداله كلية إذا ظهرت شواهد تضطرنا إلى ذلك. وكلما تقدمت عملية البحث فإن المعرفة تزيد عن أسباب الظاهرات. ومع زيادة المعرفة تأتي القدرة على التنبؤ بالظاهرات والسيطرة عليها.

والتفسير أهم نوع من أنواع المعرفة التي نحصل عليها من البحث، فمن ناحية نجد أنه يضم جانب الوصف، فإذا كان الباحث قادرا على تفسير ظاهرة من الظواهر التربوية أو النفسية، يكون قادرا على وصفها.

ويقوم الباحثون عادة بصياغة تفسيراتهم على هيئة نظريات عن الظاهرات التي يدرسونها. والنظرية عبارة عن تفسير لمجموعة من الظاهرات التي يمكن ملاحظتها باستخدام نظام من التكوينات والقوانين التي تحدد علاقة تلك المتغيرات بعضها ببعض. مثال ذلك نظرية بياجيه في النمو المعرفي.

ونجد في هذا الصدد أن نظرية بياجيه عبارة عن نظام من حيث إنها تتكون من مجموعة من التكوينات والعلاقات بينها. وهذا النظام في نفس الوقت يتصف بأنه نظام مرن فضفاض حيث إن التكوينات التي تتألف منها النظرية تم تحديثها عدة مرات خلال ما كتبه بياجيه وتلاميذه عن النظرية على مدى عدة عقود من الزمان. كما أن بعض الباحثين الآخرين حاولوا ربط النظرية ربطا محكما مع بعضها البعض عن طريق كتابة أوصاف مختصرة لها. وهذه الأوصاف تمثل النظرية كنظام.

ويصمم النظام النظري بحيث يفسر مجموعة من الظاهرات: مثل سلوك الأطفال والرضع بالنسبة لبيئتهم. فقد لاحظ بياجيه كيف يستجيب الأطفال في الأعمار المختلفة لعمل معين. إذ تشكل استجابات الأطفال ظاهرات تعمل النظرية على تفسيرها (Gall et al., 2003).

وتوفر لنا النظرية تفسيرا للظاهرات بأنه تعطينا في البداية مجموعة من التكوينات النظرية. والتكوين النظري مفهوم يمكن استنتاجه من الظاهرات التي نلاحظها. ويمكن تعريفها تعريفا نظريا أو تعريفا إجرائيا. والتعريف النظري هو التعريف الذي يستخدم تكوينات أخرى في تعريف المفهوم. مثال ذلك أنه يمكن تعريف 'تكوين الحفظ' لدى بياجيه على أنه القدرة على معرفة أن بعض خواص الأشياء تظل ثابتة في حين تطرأ بعض التحولات على خواصه الأخرى (مثل المادة، والطول، والحجم). ففي هذا التعريف عرفنا 'الحفظ' بالإشارة إلى بعض التكوينات الأخرى (مثل خاصية، و تحولات، وطول).

أما التعريفات الإجرائية للتكوينات فهي تلك التعريفات التي تحدد الأنشطة التي تستخدم لقياس التكوين أو معالجته. مثال ذلك أن تكوين 'الحفظ' (الذي سبق تعريفه) يمكن تعريفه إجرائيا بالإشارة إلى عمل معين، مثل "صب كمية ثابتة من السائل في حاويات مختلفة الحجم، ثم سؤال الطفل إذا ما كانت كمية السائل قد ظلت ثابتة".

ويستخدم بعض الباحثين مصطلح متغير بدلا من مصطلح تكوين. والمتغير تعبير كمي عن التكوين. وعادة ما تقاس المتغيرات باستخدام درجات أحد المقاييس مثل اختبار التحصيل أو مقياس الاستعداد، أو مقياس الاتجاهات.

جدول ١-١ أهداف البحث العلمي

الاستكشاف	الوصف	التفسير
معرفة الحقائق والأوضاع والاهتمامات	وضع صورة مفصلة ودقيقة جدا للمتغيرات.	اختبار منطوق أو مبادئ نظرية من النظريات.
بناء تصور عام بالحالات العقلية.	تحديد البيانات الجديدة التي تتعارض مع الماضي.	إثراء وإطناب تفسيرات النظرية.
طرح أسئلة حول البحوث المستقبلية.	ابتكار مجموعة من الأقسام أو التصنيفات الجديدة.	امتداد النظرية إلى قضايا أو موضوعات جديدة.
ابتكار أفكار جديدة، أو فروض، أو تخمينات	توضيح تتابع بعض الخطوات أو المراحل.	دعم تفسير النظرية أو التنبؤ أو رفضهما.
تحديد جدوى القيام ببحث ما.	توثيق بعض علاقات العلة والمعلول.	ربط قضايا أو موضوع ما بمبدأ عام.
بناء وسائل قياس البيانات المستقبلية.	وصف خلفية موقف أو وضع من الأوضاع.	تحديد أفضل التفسيرات بين عدة تفسيرات موجودة.

وكما ذكرنا من قبل فإن النظرية تستخدم بعض القوانين التي تحدد العلاقة بين التكوينات. والقانون (ويعرف أيضا *بالقانون العلمي*) تعميم عن علاقة سببية أو أية علاقة أخرى بين تكوينين أو أكثر. ويحدد الباحثون هذه العلاقات المعممة ثم يخضعونها للتحقق الأمبيريقي، كما أنهم قد يأخذون القوانين التي يكتشفها باحثون آخرون ثم يضمنونها نظرياتهم. ومن أمثلة القانون النظري ما نجده من قوانين في مراحل بياجيه للنمو المعرفي، مثل المرحلة الحسية الحركية، والمرحلة قبل الإجرائية، والمرحلة العيانية، ومرحلة العمليات الشكلية. وتعتبر كل مرحلة من هذه المراحل تكوينا. وقد وضع بياجيه القوانين التي تربط هذه التكوينات بعضها ببعض في تتابع ثابت. فالمرحلة الحسية الحركية تتبعها دائما المرحلة قبل الإجرائية، والمرحلة قبل الإجرائية يتبعها دائما مرحلة العمليات العيانية، كما أن مرحلة العمليات العيانية يتبعها دائما مرحلة العمليات الشكلية.

التنبؤ:

يقصد بالتنبؤ القدرة على توقع حدث ما قبل وقوعه فعلا. مثال ذلك أن

علماء الفلك يتنبأون بدقة بأوقات الكسوف والخسوف. والوصول إلى مثل هذا التنبؤ الدقيق يتطلب معرفة العوامل المسببة لمثل هذه الظاهرة، فهي تتطلب معرفة حركة القمر والأرض، وحقيقة أن الأرض والقمر والشمس يجب أن تكون في وضع معين حتى يحدث خسوف القمر، أو كسوف الشمس. وإذا علمنا المتغيرات المؤدية إلى النجاح في المدرسة فإننا يمكننا التنبؤ بمن سوف ينجح أو من سوف يفشل في دراسته. وضعف قدرتنا على التنبؤ بظاهرة ما يعني وجود فجوة في فهمنا لها.

وتتضمن المعرفة الناتجة عن البحوث معلومات عن التنبؤ بالظاهرات من ظاهرات أخرى. مثل التنبؤ بالمتغير 'ص' من المتغير 'س'. مثال ذلك أن خسوف القمر يمكن التنبؤ به بدقة من معرفة العلاقة النسبية بين حركات القمر والأرض والشمس. كما يمكن التنبؤ بدقة بالمرحلة التالية لنمو الجنين من معرفة بالمرحلة الحالية لهذا النمو. ويمكن التنبؤ بدقة بالتحصيل الدراسي لطالب في المدرسة من معرفة درجاته في اختبار استعداد دراسي. ولقد قام الباحثون النفسانيون والتربويون بكثير من الدراسات التنبؤية للحصول على معلومات عن العوامل التي يمكنها التنبؤ بنجاح التلاميذ في المدرسة وفي ميدان العمل. وأحد أسباب القيام بمثل هذه البحوث هو معرفة العوامل المساعدة على النجاح وبالتالي العوامل المساعدة على اختيار الطلاب القادرين على النجاح في مجال دراسة معين وبالتالي مجال العمل المرتبط بها. مثال ذلك ما تقوم به وزارة التربية والتعليم من تطبيق اختبارات القدرات مع اختبارات الثانوية العامة للمساعدة في اختيار الطلاب الذين يرغبون في الالتحاق بالكليات الفنية. حيث يستخدم مكتب التنسيق درجات تلك الاختبارات عند ترشيح الطلاب للكليات الفنية. ونحتاج للقيام بالدراسات التنبؤية عن هذه الاختبارات وغيرها لتحسين قدرتها على التنبؤ بالصلاحية لمجالات تربوية وعملية معينة.

ومن بين الأغراض الأخرى للدراسات التنبؤية معرفة الطلاب الذين يحتمل تعثرهم في المدرسة. هذه الدراسات تساعد أيضا في علاج مشكلات التسرب من التعليم الأساسي. وبدراسة وتتبع تلاميذ الصف النهائي من المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية مثلا، يمكننا معرفة أفضل العوامل قدرة على التنبؤ بالأداء في المستقبل، مما يمكن المسئولين من معرفة العوامل التي يحتمل أن تؤثر على تلاميذ المدرسة الابتدائية وتعيق تعلمهم. وبالتالي تمكننا هذه المعرفة من وضع البرامج الخاصة لمساعدة التلاميذ الذين يحتمل تعثرهم مستقبلا.

السيطرة:

يقصد بالسيطرة من وجهة نظر العلم القدرة على التحكم في الظروف التي تسبب ظاهرة ما، أي أنها تعنى معرفة أسباب حدوث الظاهرة، والقدرة على التحكم في هذه الأسباب وتوجيهها لإحداث التغيرات المرغوبة. وهذا ما يفعله النفسانيون والتربويون سواء بطريق مباشر أو غير مباشر لتعديل سلوك التلاميذ في الاتجاه المرغوب. لنفترض مثلا أن 'الإحباط يؤدي إلى العدوان' افتراض صحيح، فإنه بناء على هذه المعلومات يمكننا السيطرة على سلوك الأفراد وذلك بإحباط الأفراد أو منع الإحباط عنهم. يتبين من هذا أن السيطرة تعني التحكم في الأسباب وليس في الظاهرة نفسها، فنحن لا نسيطر على ظاهرة العدوان، وإنما نسيطر على الإحباط الذي يسببها. وبمعنى آخر فإن السيطرة أو التحكم تتطلبان التدخل لتعديل مسار أو إصلاحه وعلاجه. ويتعلق التحكم بفاعلية التدخل. ومن أمثلة التدخل في المهام المختلفة العلاج بالعقاقير في الطب، ومواد البناء في الهندسة، واستراتيجيات التسويق في الصناعة، وبرامج التعليم في التربية. وتجرى كثير من البحوث في التربية للتعرف على العوامل التي تستخدم للتدخل، أو العوامل التي يمكن تحويلها إلى برامج للتدخل لتحسين مستوى التحصيل للطلاب في مختلف مراحل التعليم.

طبيعة العلم

قد تختلف العلوم في محتواها أو في أساليبها، إلا أنها جميعا تشترك في الطريقة العامة التي نستخدمها للوصول إلى المعرفة. وتحدد طريقة استقصاء المعرفة طبيعة النظام الذي ندرسه (Ary et al., 1996). ولعل أفضل وصف للعلم أن نعتبره طريقة للبحث تمكن الباحثين من فحص الظاهرة موضوع الدراسة. وبالإضافة إلى الطريقة التي يستخدمها العلماء للحصول على المعرفة المحققة، هناك بعض المظاهر الأخرى للطريقة العلمية، وهذه المظاهر هي:

١- المسلمات التي يحددها العلماء.

٢- خصائص العلماء.

٣- بناء النظرية العلمية.

المسلمات التي يحددها العلماء:

المسلم الأساسي الذي يحدده العلماء هو أن الأحداث موضوع البحث أحداث

قانونية ومنظمة. ولا يوجد حدث غريب. فالعلم يقوم على اعتقاد أن الظاهرات الطبيعية لها عوامل مسببة. ويشار إلى هذا المسلم عادة بالحتمية الشاملة. ولقد اعتقد الناس البدائيون بالأسباب التي ترجع للقوى الخارقة لمعظم الأحداث التي يلاحظونها. أما العلم الحديث فلم يظهر إلا بعد أن نظر الناس لأبعد من التفسيرات الخارقة، وبدأوا يعتمدون على ملاحظة الطبيعة للحصول على إجابات لاستفساراتهم.

ويقف هذا المسلم خلف أي عبارة تتضمن أنه تحت شروط محددة تقع أحداث معينة. مثال ذلك أن الكيميائي يمكنه القول إنه عند تسخين خليط من كلوريد البوتاسيوم وأكسيد المانجنيز ينتج الأكسوجين. وبالمثل نجد العلماء السلوكيين يسلمون بأن سلوك الكائن الحي يسير وفق قواعد محددة ويمكن التنبؤ به.

وينطوي تحت هذا المسلم الأول الاعتقاد أن أحداث الطبيعة، منظمة ومنتظمة إلى حد معين على الأقل، وأن هذا النظام والانتظام اللذين تتصف بهما الطبيعة يمكن اكتشافه بواسطة الطريقة العلمية.

وهناك مسلم آخر وهو أن الحقيقة لا يمكن اشتقاقها في النهاية إلا من الملاحظة المباشرة. وأن الاعتماد على الملاحظة هو الذي يفرق بين العلم وغير العلم. والعالم لا يعتمد على الخبرة كمصدر للحقيقة، ولكنه يعتمد على الأدلة الإمبيريقية في الاستدلال على الحقيقة. وتاريخ العلم مليء بالأمثلة عن علماء رفضوا الأفكار السائدة في عصرهم، واستخدموا ملاحظاتهم وتجاربهم لتأكيد صحة ما توصلوا إليه. ولقد أدت تجارب جاليليو باستخدام الأجسام الساقطة إلى معرفة جديدة تناقض الأفكار التي كان يؤمن بها أهل الخبرة في تلك الأيام.

وأحد مشتقات هذا المسلم، الاعتقاد بأن الظاهرات التي يمكن رؤيتها بالفعل هي الظاهرات التي تقع ضمن حدود البحث العلمي.

خصائص العلماء:

يكتسب العلماء عدة خصائص وهم يمارسون عملهم، هذه الخصائص هي:

١- *العلماء شكاكون بالضرورة، وهم ينظرون لما يحصلون عليه من بيانات نظرة متحفظة جدا.* فما يصلون إليه من نتائج هي أمور وقتية ولا يقبلونها إلا إذا تحققت. ويتطلب هذا التحقيق أن يتمكن آخرون من تكرار ملاحظاتهم والحصول على نفس النتائج. ويريد العلماء اختبار الآراء والأسئلة التي تتعلق بالعلاقات

بين الظاهرات الطبيعية. كما أنهم يريدون أن تكون الإجراءات التي اتبعوها في اختباراتهم معروفة للآخرين حتى يمكنهم تأكيد أو نفي ما توصلوا إليه.

٢- *العلماء موضوعيون وغير متحيزين.* فعندما يقومون بملاحظة وتفسير بياناتهم لا يسعون إلى إثبات نقطة ما، ولكنهم يبذلون عناية خاصة في جمع البيانات بحيث لا تتأثر ملاحظاتهم بآرائهم الشخصية. فهم يسعون نحو الواقع ويقبلون الحقائق حتى ولو كانت ضد آرائهم الشخصية. وإذا كانت الأدلة المتراكمة تناقض نظرية مفضلة، فإنهم إما أن يستبعدوا هذه النظرية أو يعدلوها حتى تتفق مع البيانات الواقعية.

٣- *العلماء يتعاملون مع الحقائق لا القيم.* لا يشير العلماء إلى أية تضمينات خلقية لنتائجهم، فهم لا يقومون بوضع القرارات عما هو جيد أو سيئ. وإنما يقومون بتقديم البيانات التي تتعلق بالعلاقات القائمة بين الأحداث، ولا يذهبون أبعد من هذه البيانات العلمية إذا اتخذوا قرارا بمدى أفضلية هذه النتائج. ولذلك فبالرغم من أن نتائج العلم قد تكون ذات أهمية مركزية لحلول مشكلة تتضمن قرارا قيميًّا، لكنها لا تمدنا بأحكام قيمية.

٤- *العلماء لا يكتفون بالحقائق المنعزلة ولكنهم يسعون نحو تكامل وتنظيم نتائجهم.* يريد العلماء الأشياء المعروفة في نظام مرتب. ولذلك يسعون إلى وضع النظريات التي تجمع أجزاء النتائج الإمبيريقية في إطار ذي معنى. ومع ذلك فهم يعتبرون هذه النظريات وقتية أو غير نهائية، ويجب إخضاعها للمراجعة كلما ظهرت أدلة جديدة.

بناء النظرية العلمية:

المظهر الأخير للطريقة العلمية هو بناء النظرية. فالهدف النهائي للعلم بناء النظريات. إذ يجمع العلماء كثيرا من الحقائق باستخدام الاستقصاء الإمبيريقي. وعندما تتراكم لديهم هذه الحقائق تظهر الحاجة لتكاملها، وتنظيمها وتصنيفها حتى تصبح الحقائق المنعزلة مترابطة ذات معنى. وتصبح البيانات متسقة في دلالاتها، ويمكن تفسيرها. عندئذ يصلون إلى النظرية التي تلخص المعرفة وتنظمها في مجال معين. ويعرف كيرلنجر (Kerlinger, 1992, p. 9) النظرية بأنها 'مجموعة من المفاهيم، والتعريفات، والمقترحات المترابطة التي تمثل نظرة منظمة للظاهرات، وذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات، بغرض تفسير الظاهرات والتنبؤ بها'. والمبادئ والمفاهيم التي تعالجها النظرية تكون ذات طبيعة مجردة.

وتربط النظريات نتائج الملاحظات معا، مما يمكن العلماء من وضع عبارات عامة عن المتغيرات والعلاقات بينها. وتتراوح النظريات بين تعميمات بسيطة إلى قوانين معقدة. مثال ذلك، يمكن ملاحظة أنه إذا ظل الضغط ثابتا، يتمدد غاز الهيدروجين عندما تزيد درجة حرارته من ٢٠ ْ إلى ٤٠ ْ مئوية. ويمكن ملاحظة كذلك أنه إذا ظل الضغط ثابتا، ينكمش غاز الأكسوجين عندما تتناقص درجة حرارته من ٦٠ ْ إلى ٥٠ ْم. وتتلخص نظرية مألوفة، هي قانون شارلز، أثر تغيرات الحرارة التي نلاحظها على حجم جميع الغازات: عندما يظل الضغط ثابتا، مع تزايد درجة حرارة غاز ما، فإن حجمه يتزايد، وإذ تتناقص درجة حرارة الغاز، فإن حجمه يقل. والنظرية بذلك لا تلخص المعلومات السابقة فقط، ولكنها كذلك تتنبأ بظاهرات أخرى بأن تبين لنا ما نتوقعه من أي غاز تحت أي تغيرات في درجة الحرارة.

أغراض النظريات:

تساعدنا النظريات على تطوير العلم، فهي أولا، تنظم نتائج بحوث كثيرة متفرقة في إطار يعطينا تفسيرات للظاهرات. فالنظرية تبين أي المتغيرات مرتبطة وكيف ترتبط. فنظرية التعلم مثلا، قد تفسر العلاقة بين سرعة التعلم وكفايته، وبعض المتغيرات الأخرى مثل الدافعية، والثواب، وغير ذلك.

ومن الإطار التفسيري للنظرية يتقدم العلماء إلى التنبؤ بالظاهرة، ثم السيطرة عليها. فعند وضع نظرية عن العلاقة بين البعوض والملاريا في الإنسان مثلا، قد يقوم العلماء بما يلي:

١- تفسير سبب العدوى بالملاريا في بعض الجهات دون جهات أخرى.
٢- التنبؤ بكيف يمكن أن تؤدي التغيرات في البيئة إلى انتشار الملاريا.
٣- السيطرة على الملاريا بعمل تغييرات في البيئة.

وتستثير النظريات نمو وتطور المعرفة. واستقراء النظرية يسمح بالتنبؤ بحدوث الظاهرات، وبعض هذه الظاهرات قد لا يكون ملاحظا. مثال ذلك أن الفلكيين استطاعوا باستخدام النظريات التي وضعوها من التنبؤ بوجود الكواكب البعيدة جدا في الفضاء قبل ملاحظتها فعلا. واختبار ما نستقرئه من النظريات يساعد على تطوير النظرية وتأكيدها. ولكن إذا لم تؤيد النتائج النظرية، يقوم العلماء بمراجعتها، ويجمعون بيانات أخرى لاختبار المراجعة الجديدة للنظرية.

خصائص النظرية:

حتى تحقق النظرية الغرض منها في العلم، لابد أن تتوفر فيها عدة معايير. وفيما يلي بعض خصائص النظرية السليمة (Ary et al., 1996).

١- يجب أن تكون النظرية قادرة على تفسير الحقائق التي نلاحظها والتي ترتبط بمشكلة خاصة، فيجب أن تكون قادرة على شرح سبب حدوث الظاهرة موضوع النظرية. ويجب أن يكون هذا التفسير في أبسط صورة ممكنة. وكلما كانت التعقيدات والمسلمات قليلة كان ذلك أفضل. ويعرف ذلك *بمبدأ التجاور*.

٢- يجب أن تكون النظرية متجانسة مع الحقائق التي نلاحظها، ومع المعرفة القائمة حاليا. فنحن نفضل النظرية التي تعطينا أفضل تفسير أو تعليل للحقائق.

٣- يجب أن تنطوي النظرية على وسائل التحقق منها. ويتحقق هذا في معظم النظريات باستقراء النظرية والحصول منها على فروض تحدد النتائج التي يتوقعها الفرد إذا كانت النظرية صادقة. ويستطيع العالم عندئذ أن يختبر هذه الفروض إمبيريقيا لتحديد ما إذا كانت البيانات تؤيد النظرية. ويجب التأكيد هنا على أنه من الخطأ الكلام على نظرية صحيحة أو نظرية خاطئة. فإن قبول أو رفض نظرية ما يتوقف على فائدتها. فالنظرية مفيدة أو غير مفيدة، وهذا يتوقف على مدى صلاحية النظرية في عمل تنبؤات يمكن ملاحظتها، وهذا بالتالي يمكن التحقق منه عند جمع البيانات الأمبيريقية. وحتى عندئذ فإن النظرية تكون مؤقتة وعرضة للمراجعة كلما تجمعت أدلة جديدة.

٤- يجب أن تؤدي النظرية إلى اكتشافات جديدة وتشير إلى مجالات أخرى في حاجة للبحث.

فائدة النظريات:

هناك عدة فوائد للنظريات. إذ نجد أولا أن تكوينات النظرية تتعرف على جوانب مشتركة فيما قد يبدو ظاهرات منعزلة. فنظرية بياجيه مثلا تتعرف على كثير من أنواع السلوك المنعزلة لدى الرضيع باعتبارها أمثلة على الذكاء الحسي الحركي. وبمعنى آخر فإن التكوينات النظرية تتعرف على الجوانب العامة للخبرة حتى نستطيع أن نعيها. كما أن قوانين النظرية تمكننا من التنبؤ بالظاهرات والتحكم فيها. فنجد مثلا أن علماء الفلك قادرون على التنبؤ بدقة بأوقات الخسوف والكسوف لأن لديهم نظرية محكمة البناء حول الظاهرات الكونية. ونجد كذلك أن علماء التربية الخاصة قادرون على عمل تدخل فعال يمكن من علاج مشكلة الطفل وتعديل

سلوكه بشكل إيجابي تعديلا دائما، وذلك بتطبيق قوانين النظرية السلوكية في التعلم.

ويتحدث العلماء أحيانا عن نظريات "صغيرة" ونظريات "كبيرة"، ويقصد بالنظريات الصغيرة تلك النظريات التي تفسر عددا محدودا من الظاهرات، مثل أثر أخلاق المدرس في علاقاته بطلابه. أما النظريات الكبيرة فهي تلك النظريات التي تحاول تفسير عدد كبير من الظاهرات مثل النظرية المعرفية والنظرية السلوكية. كما يمكن للنظرية أن تنمو عندما يستطيع الباحث استخدامها في تفسير ظاهرات أكثر، أو عندما يضاف إليها تكوينات أكثر لتفسير الظاهرات. وقد يبدأ الباحث بنظرية صغيرة عن التحصيل الأكاديمي، وكلما اكتشف عوامل جديدة مرتبطة بالتحصيل يستطيع أن يضيفها إلى النظرية مما يؤدي إلى اتساعها.

طرق بناء النظرية:

هناك طريقتان لبناء النظرية "الطريقة التأسيسية"، و"الطريقة التدريجية". وفي الطريقة التأسيسية يقوم الباحث باستخلاص التكوينات والقوانين من البيانات التي جمعها بشكل مباشر دون الرجوع إلى النظريات والبحوث السابقة. أي أن التكوينات والقوانين 'مؤسسة' في البيانات الخاصة التي جمعها الباحث. ويمكن اختبار التكوينات والقوانين التي استخلصها في بحوث تالية يقوم بها.

أما في 'الطريقة التدريجية' فإن الباحث يبدأ من تصور نظري يخضعه للاختبار عن طريق جمع بيانات إمبيريقية. وتتكون مراحل اختبار النظرية من ثلاث خطوات:

١- صياغة الفروض.

٢- استنباط نتائج ظاهرة من الفرض.

٣- اختبار الفروض بالقيام بعدد من الملاحظات (أي بجمع بيانات البحث).

مثال على اختبار النظرية:

فيما يلي مثال على تطبيق الخطوات الثلاث السابقة لاختبار النظرية إمبيريقيا. وسوف نستخدم في هذا المثال نظرية الانتباه الذاتي التي وضعها بريان مولن (Mullen, 1988). وتتعلق هذه النظرية بعمليات التنظيم الذاتي التي تحدث عندما يكون الفرد نفسه موضوعا لانتباهه. ومن التعبيرات التي تحدث مصاحبة للانتباه الذاتي الحساسية بالذات والإحراج. وأحد وظائف نظرية الانتباه الذاتي تفسير أثر الجماعات على الفرد. وتشير النظرية في جزء منها إلى أنه عندما يكون الأفراد

في مجموعات من الناس يشبهونهم، يصبحون أكثر انتباها لذواتهم كلما انخفض حجم الجماعة. ويرجع هذا إلى أن الجماعات الأصغر أقرب إلى نقطة الانتباه بالنسبة للفرد، ونتيجة لذلك يقارن الفرد نفسه بالمعايير التي تمثلها الجماعة.

كيف يمكن اختبار مصداقية هذه النظرية؟ الخطوة الأولى هي صياغة **فرض**، يعتبر اقتراحا مؤقتا عن العلاقة بين تكوينين أو أكثر. وفي نظرية مولن وضع الفرض بأن الأفراد يكونوا أكثر انتباها لذواتهم في المجموعات الصغيرة منهم في المجموعات الكبيرة. والتكوينان النظريان بهذا الفرض هما 'حجم الجماعة' و'الانتباه الذاتي'. وقد وضع بحيث يمثلان علاقة سالبة بين بعضهما البعض. ومعنى هذا أنه إذ يزداد حجم الجماعة ينخفض الانتباه الذاتي، وبالعكس عندما ينخفض حجم الجماعة يزداد الانتباه الذاتي.

والخطوة الثانية لاختبار النظرية هي استنباط نتائج للفرض يمكن ملاحظتها. وحتى يمكن تحقيق هذا الاستنباط يجب أن يجد الباحث موقفا من الحياة الواقعية أو موقف محاكاة لموقف طبيعي. وقد تمكن مولن من الحصول على درجات الطلبة في ٢٧ قاعة مناقشة لطلبة المرحلة الثانوية، وكان حجم جماعات المناقشة فيه متغيرا. وقد عرف الانتباه الذاتي إجرائيا بعدد مرات استخدام الطالب لضمير المتكلم ("أنا" أو "لي") عندما يتكلم في قاعات المناقشة. كما عرف حجم الجماعة إجرائيا بعدد الطلبة المشتركين في كل جماعة من جماعات المناقشة. وبذلك أصبح لدى مولن موقف يستطيع فيه ملاحظة نتائج اختبار الفرض إجرائيا. كما أن كل تكوين من التكوينات المحددة في الفرض أمكن تعريفها تعريفا إجرائيا وبالتالي قياسها باستخدام البيانات المتوفرة لديه.

والخطوة الثالثة في اختبار النظرية هي جمع بيانات إمبيريقية وتحديد إذا ما كان لها علاقة بالفرض. وباستخدام درجات الطلبة والبيانات الأخرى المتوفرة أحصى مولن عدد الطلبة وعدد مرات استخدام ضمير المتكلم في كل مناقشة. ثم قام بحساب معامل الارتباط بين مجموعتي الأرقام. وقد حصل مولن من هذه العملية على النتائج التي افترضها، حيث وجد ارتباطا مرتفعا سالبا بين المتغيرين، أي وجود عدد أكبر من استخدام ضمير المتكلم في جماعات المناقشة الصغيرة مقارنة بجماعات المناقشة الكبيرة التي أفرزت عددا أقل من استخدام ضمير المتكلم.

ولقد تحقق الهدف من وضع النظريات في العلوم الطبيعية بشكل أفضل مما هو حادث في العلوم الاجتماعية، وهو أمر غير مستغرب حيث إن العلوم الطبيعية هي الأقدم. وفي الأيام الأولى للعلم يكون التأكيد على الأمبيريقية: حيث يكون

العلماء مشغولين بجمع البيانات في بعض مجالات المشكلات. وكلما تطور العلم وتقدم يتجه العلماء نحو تجميع الحقائق المنعزلة في إطار نظري.

وقد عانت التربية على وجه الخصوص من غيبة التوجه النظري، حيث كان الاهتمام الأول للتربويين بالإمبيريقية. وكان النقد الموجه لهم أنهم يهتمون بجمع الحقائق أكثر من اهتمامهم بمعرفة السبب وراء هذه الحقائق. وينعكس هذا الاهتمام على العدد الهائل من الحقائق التي تراكمت من البحوث التربوية، دون أن تتكامل هذه الحقائق في نظريات تساعد على تفسير الظواهر التربوية. ولذلك تحتاج التربية إلى تركيز أكثر على بناء النظريات حتى نحصل على فهم أكبر للمشكلات التربوية وحتى يمكن توجيه الجهود التربوية بشكل أفضل نحو الدراسات الأمبيريقية.

وبالرغم من أن هناك فروقا واسعة في عدد وقوة النظريات التي وضعت في العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، إلا أن دور النظرية واحد في تقدم أي علم. وبغض النظر عن الموضوع فإن النظريات بالضرورة تعمل بنفس الطريقة. فهي تقوم بتلخيص المعرفة، وتفسير الأحداث التي نلاحظها وما بينها من علاقات، والتنبؤ بحدوث أحداث غير معروفة والعلاقات بينها. ويمكن القول إنها تمثل أفضل جهودنا لفهم البنية الأساسية للعالم الذي نعيش فيه.

حدود الطريقة العلمية في العلوم الاجتماعية والسلوكية:

رغم موضوعية الطريقة العلمية إلا أن هذه الموضوعية ليست مطلقة. فالموضوعية المطلقة لا وجود لها لأن الباحثين الذين يستخدمون الطريقة العلمية يطبقون إجراءات البحث طبقا لقناعاتهم الشخصية، مما يوقعهم في أخطاء كثيرة، ويمكن باتباع الطريقة العلمية الإقلال من هذه الأخطاء، ولكن من المستحيل التخلص منها كلية. ويرجع ذلك إلى تعقد السلوك الإنساني وقابليته للتغير، وكذلك تعقد المثيرات التي يستجيب لها الإنسان. والقول بأنه من الممكن إلغاء الخطأ تماما يعني أننا نشترك في نفس الخبرات ونستخلص منها نفس المعاني، وهذا بالطبع ليس كذلك (Moore, 1983). مثال ذلك أن الخطأ قد يحدث في الطريقة العلمية نتيجة لأسلوب الباحث في توجيه أسئلته. لنفرض أن لدينا باحثين يدرسان نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ويقوم كل منهما بملاحظة طفل يحول كرة من الصلصال إلى شكل 'الفطيرة' ويسأل كل باحث الطفل الذي يلاحظه: 'هل توجد نفس الكمية من الصلصال في الكرة والفطيرة؟ أم أن إحداهما يحتوي على كمية أكبر من الصلصال؟' ويستجيب كل طفل بأن كمية الصلصال في الفطيرة أكبر. وهنا يسأل

الباحث الأول طفله: ’هل لأن الفطيرة أعرض؟‘ في حين يسأل الباحث الثاني طفله: ’وكيف عرفت ذلك؟‘ ونظرا لاختلاف طبيعة السؤالين فـ إن البـاحـ ث الأول عنـ د تحليله لاستجابة الطفل سيتأثر جزء من تحليله بمستوى تفكيره هو، فطريقة صياغة السؤال توحي للطفل بالإجابة. في حين أن الباحث الثاني سوف يتركز تحليله على استجابة نابعة من مستوى تفكير الطفل ونموه المعرفي. وهكذا نـ رى أن اخـ تلاف صياغة السؤال على بساطته قد يؤثر في عملية البحث (Moore, 1983, p. 7).

والخطأ ظاهرة شائعة، وهو كامن في جميع مصادر المعرفة، ومنها الطريقة العلمية، إلا أنه في نفس الوقت ليس واضحا للباحث، فكما هو سهل على المشاهد في مسرحية للعرائس تجاهل الخيوط التي تجذب العرائس وتحركها، كذلك من الـ سهل على الباحث إغفال مصادر الخطأ الكامنة في المعلومات التي يجمعها. ويزداد هذا الخطأ عندما يتأثر الباحثون بما يتوقعون رؤيته أو سماعه.

ويمكن تعريف الخطأ بأنه أي شيء يؤدي إلى حدوث اختلافات في تنبؤاتنا أو استنتاجاتنا عما يحدث في الواقع. وهذا يرجع إلى عدة أسباب أهمها:

١- عدم دقة ملاحظاتنا السابقة، أي أننا لا نرى ما اعتقدنا أننا رأيناه.

٢- حدوث تغير في بعض الظروف، فقد يحدث الخطأ في ملاحظاتنـ ـا أو قياسـ ـاتنا بسبب التغيرات في بعض المواقف غير المضبوطة، أو بسبب وجود مثيـ ـرات خارجية لم ننتبه إليها أو بسبب تحيزنا للموقف.

٣- التسليم بأن الناس لا يتغيرون مما يترتب عليه إصدار تنبؤات خاطئة.

ورغم استخدام التربية وغيرها من العلوم الاجتماعيـ ـة للطريقـ ـة العلميـ ـة وتجميع كم هائل من المعلومات الصحيحة، إلا أنها لم تصل حتى الآن إلى الوضـ ـع العلمي الذي حققته العلوم الطبيعية. فلم تـ ستطع العلـ وم التربويـ ـة والاجتماعيـ ـة والسلوكية أن تصدر تعميمات معادلة للنظريات التي وضعتها العلوم الطبيعية سواء من حيث مدى القوة التفسيرية، أو القدرة على إعطاء تنبؤات دقيقة. وكثيـ ـرا مـ ـا يظهر عدم الاتفاق بين الباحثين في العلوم التربوية والاجتماعية والـ سلوكية حـ ول ماهية الحقائق التي جمعت أو حول ماهية التفسيرات التي وضعت لهـ ـذه الحقـ ـائق المفترضة. وقد يرجع هذا إلى أن هذه العلوم لم تصل بعد إلى درجة الموضـ ـوعية التي حققتها العلوم الطبيعية، فاستخدام الطريقة العلمية ليس كافيـ ـا وحـ ـده كـ شرط للإنجاز العلمي. نخلص من هذا إلى أن الطريقة العلمية ليست كافية وحـ ـدها فـ ـي العلوم الاجتماعية والسلوكية للوصول إلى الحقائق لأنها – أي الطريقـ ـة العلميـ ـة –

تتعرض لأخطاء كثيرة تجعل المعرفة العلمية في هذه العلوم قاصرة، ويرجع هذا القصور إلى العوامل الآتية:

١- تعقد موضوعات الدراسة:

العقبة الرئيسية التي تواجه العلوم الاجتماعية والسلوكية هي تعقد موضوعات البحث. فالعلماء الطبيعيون يتعاملون مع الظاهرات الفيزيائية والبيولوجية، التي لا يحتاج تفسيرها إلا عددا محدودا من المتغيرات التي يمكن قياسها بدقة، ولذلك فمن الممكن تأسيس قوانين جامعة مانعة في العلوم الطبيعية. مثال ذلك أن قانون بويل Boyle عن تأثير الضغط على حجم الغازات، والذي لا يتناول سوى عدد محدود من المتغيرات غير المعقدة، يفسر العلاقات بين الظاهرات التي من الواضح أنها واحدة في كل أجزاء العالم.

أما علماء التربية والاجتماع وعلم النفس فيتناولون بالدراسة الإنسان وسلوكه ونموه، سواء كفرد أو كعضو في جماعة. ونجد هنا العديد من المتغيرات التي تعمل بمفردها وفي تفاعل مع غيرها في تحديد سلوك الإنسان، ويجب دراسة هذه المتغيرات إذا أردنا فهم هذا السلوك المعقد. وكل شخص فريد في الطريقة التي ينمو بها في القدرة العقلية، والسلوك الاجتماعي والانفعالي، وفي الشخصية كلها. ويجب على هؤلاء العلماء الاجتماعيين معالجة تأثير أعضاء الجماعة على سلوك الفرد. فسلوك أطفال الصف الأول في موقف قد يختلف عن سلوكهم في موقف آخر، فهناك المتعلمون، والمدرسون، والبيئة، وما يرتبط بذلك بالعديد من المتغيرات التي تسهم في التأثير على الظواهر المتضمنة في موقف معين. ولذلك يجب على الباحثين الحرص الشديد عند محاولة عمل تعميمات، لأن البيانات التي نحصل عليها من مجموعة معينة قد لا تكون نتائجها صادقة بالنسبة لمجموعة أخرى أو مواقف أخرى.

٢- صعوبة الملاحظة:

الملاحظة في العلوم الاجتماعية أصعب منها في العلوم الطبيعية. إذ أنها تتأثر بذاتية الملاحظ الذي كثيرا ما يقوم بتفسير ما يلاحظه. ذلك أن موضوع الملاحظة عادة هو استجابات فرد لسلوك الآخرين. فالدوافع، والقيم، والاتجاهات أمور غير خاضعة للملاحظة المباشرة، ويجب على الملاحظين أن يضعوا تفسيرا معينا لأي دافع، أو قيمة، أو اتجاه. والمشكلة هي أن دوافع الملاحظ وقيمه

واتجاهاته كثيرا ما تؤثر في اختيار الملاحظ لما يلاحظه، وكذلك عند تقويم النتـائج التي يبنون عليها ما يصلون إليه من خلاصات.

٣- صعوبة تكرار البحوث:

من السهل على الكيميائي في المعمل أن يلاحظ رد الفعـل بـين مـادتين كيماويتين في أنبوبة الاختبار. وعند نشر نتائجه يستطيع أي كيميائي آخر أن يكرر نفس التجربة. إلا أن تكرار البحوث في العلوم الاجتماعية والسلوكية أصعب كثيرا منه في العلوم الطبيعية. إذ لا يستطيع باحث مصري مثلا أن يكرر تجربة لطريقة تدريس معينة قام بها باحث أمريكي تحت نفس الظروف، بنفس الطريقة التي يكرر بها كيميائي مصري تجربة قام بها كيميائي أمريكي. وحتى ضمن مبنـى مدرسـة واحدة لا يمكن إعادة موقف معين بنفس الدقة. فالظاهرة الاجتماعية أو الـسلوكية ظاهرة فريدة ويصعب جدا تكرارها بنفس الصورة لأغراض الدراسة والملاحظة.

٤- صعوبة الضبط:

إمكانية تحقيق الضبط في التجارب التي تجرى على الإنسان محدودة مقارنة بالضبط في العلوم الطبيعية. فالتعقيدات المرتبطة بالبحوث التي تجرى على الناس تعتبر مشكلة في الضبط ليس لها نظير في العلوم الطبيعية حيث يحدد الباحث فيهـا بدقة عناصر الضبط في معمله. ومثل هذا الضبط غير ممكن علـى الإنـسان، إذ يتعامل الباحث في العلوم الاجتماعية والسلوكية مع عدد من المتغيرات فـي نفـس الوقت، وعليه أن يعمل في ظروف أقل دقة بكثير مما يتـاح للعـالم فـي العلـوم الطبيعية. ويحاول العلماء الاجتماعيون والسلوكيون التعـرف علـى كثيـر مـن المتغيرات وضبطها على قدر الإمكان، إلا أن هذا العمل صعب للغاية غالبا.

٥- مشكلات القياس:

تتضمن التجارب عادة قياس بعض المتغيرات، والأدوات التي نستخدمها في العلوم الاجتماعية أقل دقة من تلك المستخدمة في العلوم الطبيعية. فليس لدى العالم الاجتماعي أو السلوكي ما يعادل المسطرة أو الترمومتر أو غير ذلك مـن الأدوات التي تزخر بها المعامل الطبيعية. ويعقد هذه المشكلة أكثر ذلك العدد الكبيـر مـن المتغيرات التي تعمل مستقلة أو في تفاعل مع غيرها مـن المتغيـرات. ويحـاول الإحصاء متعدد المتغيرات أن يعالج عددا من المتغيرات المتفاعلة، إلا هـذا العـدد محدود نسبيا في العلوم الاجتماعية والعلوم السلوكية. كما أن الأساليب المـستخدمة في الإحصاء متعدد المتغيرات لا تسمح بدراسة أثر المتغيرات إلا في الوقت الـذي

أجريت فيه المقاييس، ولا يمكن بأي حال التحدث عن أثر هذه المتغيرات على النمو في الماضي. فالمتغيرات التي حدثت في السابق لا يمكن قياسها في الوقت الحاضر، رغم ما قد يكون لها من تأثير على تتابع النمو.

ونظرا لتعقد البحوث في العلوم الاجتماعية والسلوكية بمشكلات الملاحظة، والتحقق، والقياس، يجب أن يكون العلماء الاجتماعيون والسلوكيون في غاية الحذر عند قيامهم بالتعميم من نتائجهم. وكثيرا ما يحتاج الأمر إلى القيام بعدد من البحوث في مجال ما قبل محاولة عمل تعميم معين. فإذا كانت النتائج الأولى مؤكدة بـ شكل متناسق، يمكن الثقة في عمل تعميمات عريضة.

ورغم نواحي القصور هذه إلا أن العلوم التربوية والاجتماعيـ ـة والنفـ ـسية تقدمت كثيرا في الآونة الأخيرة، بسبب استخدامها للطريقة العلميـ ـة حتـ ـى أصـ ـبح الاستقصاء العلمي وما يرتبط به من مناهج أكثر تنظيما وقوة في هذه العلوم.

التربية كميدان للبحث

تعتبر التربية ميدانا للبحث تختبر فيه النظريات العلمية، وتحدد فيه العلاقات عمليا وتحليليا، وتُقوَّم فيه قيمة الممارسات التربوية. وتعتبر التربية كذلك ميدان ممارسة يتركز حول التدريس والتعلم، ويتضمن أساليب وممارسات تؤثر في التدريس مثل تطوير المناهج والكتب أو إدخال تعديلات على الإدارة والإشراف. والمعرفة التربوية القائمة على البحث تعكس ثنائية التربية كميدان للبحث وميدان للممارسة.

وتتعدد في التربية فروع المعرفة. إذ استعارت التربية كثيرا من مفاهيمها من علم النفس والاجتماع والأنثروبولوجي والعلوم السياسية والاقتصاد، وغير ذلك من فروع المعرفة. وترتب على ذلك أن استخدمت التربية بعض المفاهيم السائدة في تلك العلوم مثل الذكاء والمعايير والمركز الاجتماعي وفاعلية التكاليف والثقافة ومفهوم الذات والنمو الإنساني. كما اختبرت هذه المفاهيم في البحوث التربوية وعُدّل معنى بعضها أحيانا ليتلاءم مع التربية، وترتب على ذلك ظهور مفاهيم تربوية جديدة.

ويستخدم البحث التربوي طرقا استمدها أصلا من العلوم السلوكية والاجتماعية، فقد سيطر علم النفس مثلا على البحث التربوي وما زال له تأثيره القوي حتى الآن. كما أن بعض المناهج المستخدمة في العلوم الاجتماعية قد أدخلت حديثا إلى البحث التربوي مثل البحوث الاجتماعية المسحية، وطرق الملاحظة المستخدمة في الأنثروبولوجي، والبحوث التاريخية والتحليل الاقتصادي. وبعض هذه المناهج أمكن تطبيقه بطريقة مباشرة وبعضها الآخر طبق بعد تعديله بما يتلاءم مع التربية.

وقد ساعد هذا على إثراء المعرفة عن البحث ويكاد يكون من الممكن دراسة أي موضوع بطرق عدة. فإذا أخذنا مثلا تدريس الاجتماعيات فإن من الممكن دراسته من زاوية مسح متطلبات المنهج في موقع من المواقع، أو إجراء تجربة تقارن تحصيل التلاميذ باستخدام طرق تدريس مختلفة، أو بإجراء ملاحظة لدراسة مدى التفاعل بين التلاميذ والفصل، أو بدراسة تاريخية في المواد الاجتماعية. وكل طريقة من هذه الطرق تضيف إلى معرفتنا عن تدريس الاجتماعيات.

وفي الميادين التي تتعدد فيها فروع المعرفة فإن طرق البحث المختلفة لها أهميتها كوسيلة لتطوير المعرفة. وكثيرا ما نسمع أن طريقة في البحث أفضل من طريقة أخرى. وهذا فهم خاطئ لأن لكل طريقة مزاياها وعيوبها، فكل طريقة تمدنا بأنواع مختلفة من البيانات عن الممارسات التربوية.

حدود البحث التربوي:

يتأثر البحث التربوي ونتائجه بطبيعة العملية التربوية وطرق البحث، ويترتب على ذلك وجود حدود معينة للبحث التربوي لابد أن يلتزم بها الباحث. وهناك أربعة جوانب تحدد إمكانيات البحث التربوي هي: الاعتبارات الأخلاقية، وعدم ثبات المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، وتعقد مشكلات البحث التربوي، وصعوبة القياس (McMillan & Schumacher, 1984).

١- **الاعتبارات الأخلاقية:** يتعلق البحث التربوي غالبا بكائنات بشرية، ولذلك فإن الباحث ملتزم أخلاقيا بحقوق ومصلحة الأفراد الذين يجري عليهم البحث. ولابد من حمايتهم من أية أضرار جسمية أو عقلية أو أي نوع آخر من الأذى أو المخاطر. ولذلك يسعى كثير من الباحثين إلى الحصول على موافقة أفراد عينته، أو أولياء أمورهم أو المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها، وذلك قبل إجراء البحث. ولقد استنت وزارة التربية والتعليم قاعدة يحتاج الباحث بمقتضاها الحصول على موافقة الوزارة أو المنطقة التعليمية قبل إجراء بحثه على الطلبة أو المعلمين أو داخل أسوار المدرسة بشكل عام.

٢- **عدم ثبات المجتمع:** تتأثر العملية التربوية في المدرسة بالبيئة المحيطة بها. ورغم أن أسس العملية التربوية قد لا يعتريها تغير كبير خلال فترة محدودة من الزمن، إلا أن المجتمع المدرسي 'دائم التغير' فنجد مثلا أن مجتمع المدرسة الابتدائية يتغير بأكمله كل ست سنوات ومجتمع المدرسة الإعدادية أو الثانوية يتغير بأكمله كل ثلاث سنوات. ورغم أن ذلك قاصر على المجتمع الطلابي إلا أنه قد يشمل المعلمين والإدارة أيضا. ويترتب على ذلك صعوبة إجراء الدراسات الطولية والتتبعية.

٣- **تعقد مشكلات البحث:** تجرى البحوث التربوية على كائنات بشرية هي الطلبة والمعلمين والنظار والمجتمع بشكل عام، وهؤلاء يتميز سلوكهم بالتعقيد الذي هو سمة من سمات السلوك البشري. وينعكس هذا التعقيد على أسلوب الفرد في الاستجابة لمثيرات البحث ومتغيراته. ولقد أشارت نتائج كثير من البحوث

التربوية إلى مدى تعدد وتعقد الفروق الفردية، وأن الاستجابات للمثيرات قد تكون متوقعة أو غير متوقعة (McMillan & Schumacher, 1984).

ولما كان السلوك ناتجا عن عملية تفاعل بين الفرد وبيئته فإنه من الصعب دراسة السلوك دراسة مجدية خارج الموقف الطبيعي الذي يتفاعل معه السلوك. ولذلك لابد أن يأخذ البحث التربوي في اعتباره لا مجرد تعقد الفروق الفردية فقط بل وأثر عناصر الموقف البيئي كذلك.

٤- **صعوبة القياس:** يتعرض البحث التربوي لقياس كثير من المتغيرات مثل الخصائص الإنسانية، والتفكير، ومهارات حل المشكلات والتحصيل والذكاء وأساليب القيادة، وتفاعل الجماعة، ولقياس هذه المتغيرات وغيرها لابد من بناء أدوات تتميز بالصدق والثبات. ولا يمكن القيام ببحث لا يتوفر له وسائل قياس جيدة، ولذلك نجد أن كثيرا من البحوث على أهميتها تؤجل لعدم توفر أدوات القياس المناسبة.

أهمية البحث التربوي:

أدى البحث التربوي إلى تطوير كثير من المفاهيم التربوية، وتعميق فهمنا لكثير من الأمور التربوية. مثال ذلك كان هناك اعتقاد راسخ لدى الآباء والمعلمين بأن الطفل المتفوق قادر على العناية بنفسه، ولكن البحوث والدراسات التي أجريت على الأطفال المتفوقين في مصر وفي غيرها من البلاد بينت مدى حاجة المتفوقين إلى رعاية خاصة، وأن إهمال هذا الأمر قد يعود بالضرر على المتفوقين وعلى المجتمع في آن واحد.

ورغم ما يتعرض له البحث التربوي من الصعوبات التي سبق ذكرها، إلا أن العائد من البحث التربوي وبخاصة في معاونة المسئولين على اتخاذ القرارات التربوية يجعل من المهم محاولة التغلب على هذه الصعوبات أو على الأقل أخذها في الاعتبار عند إجراء البحث. ولقد استطاع البحث التربوي تطوير طرق فعالة وبخاصة في البحوث التي تتعلق بدراسة التحصيل الدراسي والذكاء. كما أن هناك مناهج بحث أخرى قد استفاد منها البحث التربوي وترتب عليها الحصول على معلومات متجددة وكثيرة.

والبحوث التربوية في مصر والعالم العربي آخذة في الازدياد وشجع على ذلك تعدد الدوريات التربوية وانتشارها في كثير من الدول والجامعات العربية.

الفصل الثاني

المفاهيم والمتغيرات

لكل فرع من فروع المعرفة لغة خاصة تستخدم في وصف وتلخيص الملاحظات والنتائج التي يصل إليها العلماء والباحثون في هذا الفرع. ويستخدم العلماء المصطلحات في مستويين: المستوى الإمبيريقي لوصف ملاحظاتهم الخاصة، والمستوى الفرضي النظري للتعبير عن العمليات المفترضة التي قد لا تكون خاضعة للملاحظة المباشرة. وقد يستخدم العلماء اللغة العادية التي نستخدمها في حياتنا، ولكنهم كثيرا ما ينسبون إليها معاني جديدة وخاصة، ليست مألوفة في لغة الحديث العادية. كما أنهم قد يخترعون مصطلحات جديدة لا تستخدم في اللغة العادية. ويطلق على المصطلحات التي يستخدمها العلماء في المستويين الوصفي والنظري مفاهيم وتكوينات.

والمفاهيم هي اللبنات التي تتكون منها النظرية. ويعبر عن المفهوم برمز أو كلمة أو عدة كلمات. وعادة ما يعبر عن المفاهيم في العلوم الطبيعية باستخدام الرموز (مثل استخدام 'س' و 'ص' للتعبير عن المفاهيم الرياضية). ويعبر عن معظم المفاهيم في العلوم السلوكية والاجتماعية باستخدام الكلمات.

والمفاهيم أساسية للعلم، فهي المادة الخام التي يستخدمها العلماء والباحثون للتعبير عن مشاهداتهم ونظرياتهم. وبدون المفاهيم لا يمكن أن تقوم للعلم قائمة. ويستخدم كل علم كثيرا من المفاهيم الخاصة به. ففي علم النفس والتربية كثير من المفاهيم الخاصة بهذين المجالين. ويتضمن هذا الكتاب كثيرا من المفاهيم التي تتعلق بالبحوث النفسية والتربوية. وتشير المفاهيم بشكل عام إلى جانبين هامين، فهي تشير أولا إلى مظاهر من السلوك والعمليات العقلية ترتبط بالنشاط العقلي للإنسان، وثانيا إلى عناصر من البيئة التي ترتبط بهذا السلوك والعمليات العقلية. ومن العلاقات بين المفاهيم تظهر المبادئ والنظريات.

ويكاد يكون التفاهم بين البشر مستحيلا في غيبة الاتفاق بينهم على معاني الكلمات التي يستخدمونها في التخاطب والتواصل. ونلاحظ هذا تماما عندما يلتقي شخصان يتكلمان لغتين مختلفتين. في مثل هذه الأحوال يكون التفاهم بينهما غير

ممكن ويصبح عليهما أن يستخدما لغة الإشارة، وهذه غالبا ما تكون غير كافية.

وحتى بين الأفراد الذين يتكلمون لغة واحدة قد يصعب التفاهم إذا كانوا يستخدمون في حديثهم كلمات لها معاني مختلفة. وهذا ما نلاحظه عندما يلتقي اثنان يتكلمان نفس اللغة ولكنهما ينتميان لثقافتين مختلفتين، فقد يكون التفاهم بينهما صعبا، في بعض النواحي على الأقل. فالكلمات والمفردات، وبخاصة ما يشير منها إلى مظاهر مهمة في حياتنا، وبيئاتنا، لابد أن يكون لها معاني واحدة من فرد لآخر حتى يكون التواصل ممكنا. ويعمل الباحثون والعلماء عادة على مستويين: المستوى النظري- الفرضي، ومستوى الملاحظة. وهم يتنقلون باستمرار بين هذين المستويين. فقد يضع الباحث النفسي مثلا عبارة مفادها أن "التعزيز يساعد على التعلم"، وهذه العبارة فرض يتكون من مفهومين، هما "التعزيز" و "التعلم" ويربط بينهما علاقة ارتباطية ممثلة في كلمتي "يساعد على". وهذا هو المستوى النظري الفرضي. وعندما يذكر الباحثون عبارات تحدد علاقات أو عندما يستخدمون المفاهيم، أو ما يمكن أن نطلق عليه التكوينات فإنهم يعملون على هذا المستوى.

أما مستوى الملاحظة فهو المستوى الذي يمكنهم من جمع بيانات لاختبار فروضهم، وحتى يحققون ذلك فإنهم يتركون المستوى النظري الفرضي ولو مؤقتا، إلا أنهم لا يستطيعون ملاحظة التعزيز أو التعلم ملاحظة مباشرة، ولذلك يجب عليهم تعريف هذه التكوينات تعريفا إجرائيا حتى يمكن ملاحظتها (أي قياسها).

وحياتنا مليئة بالمفاهيم التي نستخدمها باستمرار. فارتفاع الأشياء مثلا مفهوم بسيط نقابله في حياتنا اليومية. ما المقصود بالارتفاع؟ من السهل استخدام مفهوم *الارتفاع* ولكن من الصعب وصف المفهوم نفسه. إنه يمثل فكرة مجردة عن العلاقة بين الأجسام. وهو خاصية من خواص الأجسام تتعلق بالمسافة من القمة إلى أسفل. وجميع الأشخاص، والمباني، والأشجار، وغير ذلك لها ارتفاع، ويمكننا قياس الارتفاع ومقارنة الارتفاعات بعضها ببعض. وبشكل عام فإن الارتفاع يعبر عن فكرة مجردة. ويرتبط في ذهننا صوت الكلمة وشكلها مع فكرة الارتفاع. ويلاحظ أن العلاقة بين الكلمة والمفهوم الذي تعبر عنه علاقة اعتبارية، أي أنها ليست علاقة أصيلة، فالكلمة اختراع الغرض منه التعبير عن المفهوم، واختيار كلمة ما للتعبير عن مفهوم معين عملية اصطلاحية بمعنى أنها نوع من الاتفاق حول استخدام الكلمة لتعبر عن المفهوم الذي نريده. ورغم أن العلاقة بين الكلمة والمفهوم علاقة اعتبارية، إلا أنها علاقة مفيدة لأنها تمكننا من استخدام هذه المفاهيم. ويكتسب الأطفال الكلمات التي تعبر عن المفاهيم من ملاحظة استخدام الكبار لها.

ويستخدم الناس الكلمات للتعبير عن المفاهيم التي يريد دون اسد تخدامها. ويكف ي استخدام الكلمة للإشارة للمفهوم الذي نريد التعبير عنه.

ويتكون المفهوم من ج زأين: *الرم ز* (كلم ة أو م صطلح) *والتعري ف* (Neuman, 2000). ونحن نتعلم التعريفات بطرق متعددة، فالطفل مثلا قد يتعلم كلمة *'ارتفاع'* وتعريفها من والديه، أثناء تعلمه الحديث والكلام في تفاعله الاجتماعي معهما. والطفل لا يتعلم مثل هذه الكلمة باستخدام القاموس، بل يتعلمها وغيرها من الكلمات من الحديث العادي والخبرة اليومية أثناء احتكاكه بالمجتمع الأسري ال ذي يعيش فيه، وهي عملية تتخلل العلاقات الاجتماعية بشكل بسيط وع ادي. والآب اء يذكرون كثيرا من الأمثلة لأبنائهم لتعليمهم ما يريدون من مفاهيم، والأبناء يلاحظون ويستمعون للآخرين وهم يستخدمون الكلمة، وعندما يستخدمها الطفل استخداما خاطئا يصححها له والداه. وعندما يستخدمها الطفل م رة أخ رى ي ستخدمها اسد تخداما صحيحا، وهكذا يتعلم الطفل الكلام من ناحية ويتعلم المفاهيم واستخداماتها من ناحية أخرى. وبالتدريج يتقن الطفل المفاهيم التي تمر بخبرته.

ويوضح هذا المثال كيف يتعلم الناس المفاهيم في أثناء استخدامهم اللغة في حياتهم اليومية. لنفرض أن طفلا عزله والداه عن الاختلاط بالغير وع ن متابع ة التليفزيون. وقالوا له أن كلمة *'ساتمر'* تعني *'ارتفاع'*، لا شك في أن هذا الطف ل سوف يجد صعوبة إذا استخدم هذه الكلمة أمام الآخرين. إذ يجب أن يشترك الناس في المصطلحات المعبرة عن المفاهيم وتعريفاتها حتى يكون لهذه الكلمات فائدتها في التواصل بين الناس.

وبعض المفاهيم وبخاصة البسيط منها مفاهيم محسوسة مث ل *'كت اب'* أو *'ارتفاع'*، وهذه يمكن تعريفها باستخدام عمليات بسيطة غير لفظية. إلا أن معظ م المفاهيم التي نستخدمها في التربية وعلم النفس مفاهيم معقدة ومجردة. ويتم تعريفها باستخدام ألفاظ تشبه تلك المستخدمة في القواميس والتي تبنى على مفاهيم أخ رى. وقد يبدو غريبا استخدام المفاهيم في تعريف المفاهيم، ولكننا نفعل ذل ك باسد تمرار (Neuman, 2000). مثال ذلك عندما عرفنا الارتفاع بأنه المسافة بين الأعل ى والأسفل، فإننا عرفناه باستخدام مفاهيم 'المسافة' و 'الأعلى' و 'الأسفل'. وكثي را ما نوحد بين المفاهيم البسيطة المحسوسة التي تمر بنا في خبراتنا العادي ة لوض ع مفاهيم مجردة. فمفهوم 'الارتفاع' أكثر تجريدا من مفه وم 'أعل ى' أو 'أسد فل'. والمفاهيم المجردة تشير إلى بعض المظاهر التي لا تمر بخبراتنا ب شكل مباش ر. وهي تنظم التفكير وتزيد من فهمنا للواقع.

ويختلف مستوى التجريد من مفهوم لآخر (Neuman, 2000). وتوجد مستويات التجريد على متصل يبدأ من المحسوس جدا وينتهي بالمجرد جدا. والمفاهيم المحسوسة جدا هي تلك التي تشير إلى الأجسام أو الخبرات المألوفة مثل (الارتفاع، والمدرسة، والعمر، ودخل الأسرة، أو نوع المسكن)، أما المفاهيم الأكثر تجريدا فهي تلك التي تشير إلى أفكار لها تعبير غير محدد مثل (الضبط، الذكاء، القدرة المعرفية). ويقوم الباحثون في التربية وعلم النفس بابتكار مفاهيم من هذا النوع باستمرار حتى يمكنهم التعبير عن النظريات التي يضعونها كجزء من بحوثهم.

ويعرف الباحثون المفاهيم العلمية بدقة أكبر من تلك التي نستخدمها في حياتنا اليومية. ذلك أن النظرية في العلوم السلوكية تتطلب مفاهيم محددة تماما. ويساعد التعريف الجيد على ربط النظرية بالبحث. ومن أهم أهداف البحوث الاستكشافية توضيح وتحديد المفاهيم. فالتعريفات الضعيفة المتناقضة وغير الواضحة للمفاهيم تحد من تقدم المعرفة.

تجمع المفاهيم: يندر استخدام المفهوم في معزل عن غيره من المفاهيم الأخرى. إذ تتشكل المفاهيم فيما بينها مجموعات يطلق عليها نيومان **'تجمع المفاهيم'** (Neuman, 2000, p. 43). ويصدق هذا على المفاهيم المستخدمة في اللغة اليومية وفي العلوم السلوكية. إذ تحتوي النظريات على مجموعات من المفاهيم المرتبطة المتسقة التي تدعم بعضها البعض. وتكون فيما بينها، كما يذكر نيومان، نسيجا من المعاني. مثال ذلك عند مناقشة مفهوم مثل الذكاء فإننا نستخدم مفاهيم أخرى مرتبطة به ارتباطا وثيقا، مثل القدرة العقلية العامة، القدرات الخاصة، الذكاء الاجتماعي، الذكاء المتعدد، وهكذا.

وبعض المفاهيم تتخذ مدى من القيم، أو الكميات، أو الأوزان، أو الأحجام. مثال ذلك حجم الدخل، والحرارة، وكثافة السكان، وعدد سنوات الدراسة، ودرجة العدوان، ويطلق على هذا النوع من المفاهيم متغيرات، في حين أن بعض المفاهيم الأخرى تعبر عن أنواع من الظاهرات غير المتغيرة، مثل الأسرة، والثورة، والبرد، والبيروقراطية، وتستخدم النظريات كلا النوعين من المفاهيم.

المسلمات: تتضمن المفاهيم *مسلمات*، أي عبارات عن طبيعة الأشياء غير قابلة للملاحظة أو الاختبار. ونحن نتقبل هذه المسلمات كنقاط بدء ضرورية. وتبنى المفاهيم والنظريات على مسلمات عن طبيعة البشر. وكثيرا ما تظل المسلمات كامنة وغير منطوقة. ومن الطرق التي يمكن للباحث استخدامها لتعميق استيعابه للمفاهيم التعرف على المسلمات التي تقوم عليها هذه المفاهيم.

مثال ذلك يسلم مفهوم *'كتاب'* بوجود نظام من الكتابة، ووجود أوراق للكتابة والطباعة. وبغير هذه المسلمات لا يكون هناك معنى لكلمة كتاب. ومفهوم *'التحيز الاجتماعي'* مثلا يقوم على عدد من المسلمات. وهذه تتضمن الأفراد الذين يميزون بين الناس على أساس من ديانتهم أو مستواهم الاجتماعي أو أي صفة أخرى، وينسبون لأعضاء مجموعة معينة خصائص ودوافع معينة. ويقومون بالحكم على هؤلاء الأعضاء بناء على هذه الخصائص والدوافع. وإذا توقف الناس عن عقد مقارنات بين الناس على أساس من هذه الخصائص يصبح مفهوم التحيز الاجتماعي غير ذي فائدة للبحث. ويتوقف الباحثون عن استخدامه ضمن بحوثهم.

التصنيفات: بعض المفاهيم بسيطة في تركيبها إذ تتكون من بعد واحد، وتتغير فقط على طول متصل وحيد. في حين أن بعض المفاهيم الأخرى مفاهيم معقدة تتكون من عدد من الأبعاد أو الأجزاء الفرعية.

المفاهيم والتكوينات*:

المفهوم والتكوين لهما معاني متشابهة. إلا إن بينهما فرقا هاما. فالمفهوم عبارة عن تجريد لملاحظاتنا لخصائص الأحداث والأشياء، فهو كلمة تمثل تعميما للمظاهر المتشابهة للأشياء والأحداث، والتي قد تبدو بدون هذا التعميم مختلفة عن بعضها البعض (Ary et al., 1996; Macmillan & Schumacher, 1984). فالوزن مثلا مفهوم، لأنه يعبر عن الملاحظات العديدة للأشياء التي يمكن وصفها بأنها "ثقيلة" أو "خفيفة". و"الكتلة" و"الطاقة" و"القوة" مفاهيم يستخدمها علماء الفيزياء، وهذه بالطبع مفاهيم أكثر تجريدا من المفاهيم المتعلقة "بالوزن" و"الارتفاع" و "الطول" (Kerlinger, 1992, p. 26). ويؤدي المفهوم وظيفة مهمة إذ أنه يبسط تفكيرنا بتوحيده بين عدد من الأحداث تحت عنوان واحد عام. وبعض المفاهيم قريبة جدا من الأحداث أو الأشياء التي تمثلها. مثال ذلك مفهوم "شجرة" من السهل تصويره بالإشارة إلى شجرة معينة. وبمعنى آخر فإن هذا المفهوم تجريد للخصائص التي تشترك فيها جميع الأشجار، وهي خصائص يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة.

وهناك مفاهيم أخرى مثل "الدافعية" و"العدل" و"القدرة على حل المشكلات" لا نستطيع وصفها بمجرد الإشارة إلى حدث أو شيء خاص، لأنها تمثل مستويات عليا من التجريد. ومن المفاهيم التي يستخدمها العلماء في التربية وعلم النفس بكثرة

---

* اختار المؤلف أن يستخدم مصطلح "التكوين" ترجمة لمصطلح "construct" بدلا من مصطلح "التكوين الفرضي" الذي يستخدمه بعض المؤلفين.

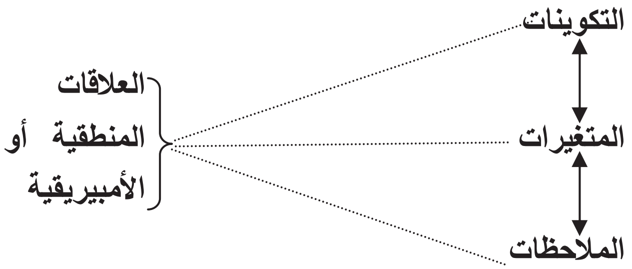
مفهوم "التحصيل أو الإنجاز". وهذا المفهوم عبارة عن تجريد تكون من ملاحظة سلوك معين للأطفال. ويرتبط هذا السلوك بإتقان أو "تعلم" الأعمال المدرسية مثل القراءة وحل المسائل الحسابية، والرسم، وغيرها. إذ نقوم بتجميع بعض أنواع السلوك مع بعضها البعض، ونعبر عنها في كلمة واحدة مثل "التحصيل" أو "الذكاء" أو "العدوان" أو "المسايرة" أو "الأمانة"، فهذه كلها مفاهيم نستخدمها للتعبير عن أنواع معينة من السلوك الإنساني.

و"التكوين" هو الآخر مفهوم، ولكن يزيد عليه أنه وضع أو صمم بشكل مقصود لغرض علمي خاص. فالذكاء مفهوم أي أنه تجريد لملاحظاتنا للسلوك الذي نعتبره سلوكا ذكيا يمكن تمييزه عن السلوك غير الذكي. ولكن الذكاء كتكوين علمي يختلف عن الذكاء كمفهوم. إذ يستخدم العلماء التكوين بطريقتين، الأولى أنه يدخل ضمن مخطط نظري يرتبط فيه بطرق متعددة ببعض التكوينات الأخرى. فقد نذكر مثلا أن التحصيل الدراسي يرتبط بالذكاء والدافعية. والثانية أن "الذكاء" يعرَّف ويحدد معناه حتى يمكن ملاحظته وقياسه. فإننا نلاحظ ذكاء الأطفال عن طريق إجراء اختبار ذكاء عليهم (Kerlinger & Lee, 2000). والمصدر الأساسي للتكوينات النظريات العلمية. فالقلق مثلا تكوين مستمد من نظرية الشخصية، ولذلك فهو تجريد معقد لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر. ومن أمثلة التكوينات: الذكاء والدافعية والتفكير والقلق والعدوان ومفهوم الذات والإنجاز والتحصيل والاستعداد. وما نلاحظه هو السلوك الظاهر الذي ينتجه التكوين المفترض. وهناك طريقة أخرى لتعريف التكوين وهي القول بأننا نبتكر التكوينات وذلك بالتوحيد بين بعض المفاهيم في أنماط ذات معنى. مثال ذلك أن التكوين "الاستعداد للقراءة" أنشئ من الربط بين مجموعة من المفاهيم هي: الإدراك البصري، وتمييز الصوت والسمع، وحدة السمع، والتوجه من اليمين إلى اليسار، ربطا له معناه. والتكوين "الابتكار" يعرف عادة بأنه يتكون من المرونة والأصالة والإطناب وغيرها من المفاهيم.

ويستخدم الباحثون المؤشرات كطريقة لقياس التكوينات نظرا لأنها غير قابلة للملاحظة المباشرة. ويطلق على هذه المؤشرات متغيرات. ويوضح شكل (٢-١) العلاقة بين الملاحظة والمتغير والتكوين. ويتم تحديد هذه العلاقة أمبيريقيا أو منطقيا، أو بشكل يجمع بين الأمبيريقية والمنطق. ويمكن أن يكون هناك أكثر من متغير للتكوين الواحد، وأكثر من ملاحظة للمتغير.

وكثيرا ما يستخدم الباحثون النفسيون والتربويون مصطلحات استخدمت لمدة طويلة في اللغة وأصبح لها معاني متعددة (مثل القلق، والاغتراب، والدافع، والميل،

والقوة، والقيادة) وهنا عليهم أن يحددوا معنى ما يستخدمون من مصطلحات حتى تكون مفهومة لمن يقرأ بحوثهم (انظر الفصل الأول). وقد يحاولون اختراع مصطلحات خاصة بهم، وهذه أيضا يجب تحديد معناها حتى تكون مفهومة خلال البحث.



شكل ٢-١ العلاقة بين التكوينات والمتغيرات والملاحظات

Macmillan, J. & Shumacher, S. ***Research In education.*** Boston: Little Brown & Company, 1984, p, 53..

من هنا كانت أهمية تعريف الباحثين لمصطلحاتهم حتى يمكن لمن يقرأ تقاريرهم فهم ما يقصدون. وبذلك أصبح الباحثون مطالبين عند استخدامهم لغة فنية بالدقة في التعبير عما يريدون، بحيث تكون المصطلحات لها نفس المعنى في التقرير الواحد، ومُعرَّفة بوضوح حتى يمكن للقارئ فهم ما يحتويه التقرير من لغة فنية. وبذلك أصبح تعريف المصطلحات هو الضمان لتحديد معناها وفهمها، بحيث يكون التعريف لغة مشتركة بين الباحث والقارئ. وبذلك أصبح تعريف المصطلحات المستخدمة في البحث جزءا أساسيا فيه إذا أراد الباحث أن يكون تقريره مفهوما.

تعريف المصطلحات:

يمكن القول بشكل عام أن المقصود بالتعريف إعطاء معنى كلمة، أو مصطلح، أو عبارة، ويمكن القول كذلك أن التعريف يبين كيفية استخدام الكلمات. وقبول تعريف ما هو اتفاق على استخدام الكلمة طبقا لذلك التعريف. ولذلك يجب ألا نتساءل عن محتوى التعريف ودرجة صدقه أو مدلوله، بقدر ما نتساءل عن مدى وضوح التعريف، وفائدته، وعلاقته بالتعريفات الأخرى في البحث، ودرجة قبوله بين أعضاء المجتمع العلمي. وأكثر العلماء اهتماما بقضية تعريف المصطلحات هم

الفلاسفة وعلماء المنطق واللغويون، حيث نجد أن هؤلاء وجهوا اهتمامهم نحو تصنيف التعريفات وفقا لطبيعتها ووظائفها، كما حددوا معايير للتعريفات الجيدة التي يمكن قبولها بين مجتمع العلماء والباحثين. والالتزام بمثل هذه المعايير يساعد الباحث على إعطاء تعريف سليم يمكن قبوله من القراء والباحثين الآخرين.

التعريفات الأساسية النظرية والتعريفات الإجرائية:

يؤدي التمييز الذي أشرنا إليه سابقا بين "المفهوم" و"التكوين" إلى تمييز آخر هام بين نوعين من تعريف المفهوم أو التكوين. فقد نعرف المفاهيم أو الكلمات بطريقتين:

أولا: قد نعرف كلمة ما باستخدام كلمات أخرى، وهو ما يفعله القاموس عادة. فقد نعرف الذكاء مثلا بأنه "القدرة على حل المشكلات"، أو "القدرة على التعلم"، أو "القدرة على التفكير المجرد"، إلى غير ذلك من التعريفات التي تستخدم الكلمات. وهذا هو أكثر أنواع التعريفات انتشارا وهو ما نطلق عليه التعريفات اللغوية أو التعريفات النظرية، التي يوجه فيها الاهتمام نحو استخدام الكلمات، ومن أمثلة هذه التعريفات تعريفات القواميس، والتعريفات النظرية تعريفات أساسية لأنها تضع الأساس النظري لاستخدام المفهوم أو المصطلح، ولابد عند تعريف مصطلح أو مفهوم أو تكوين أن نبدأ بالتعريف النظري حتى يكون أساس تعريف المفهوم واستخدامه واضحا.

ثانيا: قد نعرف كلمة بأن نذكر الأفعال أو السلوك الذي تعبر عنه هذه الكلمة أو تتضمنه. وتعريف الذكاء بهذه الطريقة يتطلب أن نذكر أنواع السلوك الصادر عن الأطفال ونعتبره "سلوكا ذكيا"، وأيها نعتبره "سلوكا غير ذكي". فقد نذكر مثلا أن طفل السابعة الذي يستطيع قراءة قصة نعطيها له قراءة جيدة طفل "ذكي"، فإذا لم يستطع قراءتها اعتبرناه طفلا "غير ذكي". وبمعنى آخر فإن هذا التعريف سلوكي قابل للملاحظة المباشرة، أي قابل للقياس. ونحن نستخدم باستمرار هذين النوعين من التعريفات: التعريف باستخدام الكلمات والتعريف باستخدام الملاحظة أي التعريف السلوكي (Kerlinger, 1992).

وحتى يكون التعريف ذا معنى من الناحية العلمية يجب أن يكون جزءا من الإطار النظري الذي يتبناه الباحث، سواء بشكل صريح أو ضمني بحيث تتضح علاقته بالمفاهيم الأخرى في البحث. وعادة ما ينطوي التعريف النظري لمفهوم أو تكوين ما على استخدام مصطلحات تتطلب التعريف هي الأخرى. وفي هذا يقول برتراند راسل: "حيث إن تعريف جميع المصطلحات يتطلب تعريفها بواسطة

مصطلحات أخرى، من الواضح أن المعرفة الإنسانية يجب أن تكتفي بقبول بعض المصطلحات كمصطلحات مفهومة دون تعريف، حتى يكون لدينا نقطة بداية للتعريفات" (Pedhazur & Schmelkin, 1991, p. 167).

ويثير هذا الرأي مشكلة أخرى وهي أن التعريفات يمكن الاستغناء عنها باعتبارها مصطلحات في غير حاجة للتعريف؟ وفي هذا الأمر يذكر برودبك (Brodbeck, 1963, p. 48) أن على الباحث أن يتوقف عن تعريف المصطلحات عندما يرى أنه لا يوجد أي غموض في المصطلحات التي لديه، أو أنه لا يوجد تعارض بين المصادر حول المصطلح الذي يقوم بتعريفه. وبمعنى آخر يمكن اعتبار أن المصطلح قد عرّف بشكل كاف عندما يجد الباحث أن الباحثين الذين يستخدمون هذا التعريف متفقون على معناه.

ورغم أن العبارات السابقة تهتم بمشكلة التعريف المناسب، إلا أنها في الواقع لا تساعد الشخص الذي يسعى إلى الوصول إلى تعريفات محددة. ولقد وضع الفلاسفة وعلماء المنطق العديد من المعايير للتعريفات الجيدة. وفيما يلي بعض المعايير التي يتفق المؤلفون عليها:

١- يجب *ألا يكون التعريف واسعا جدا أو ضيقا جدا*. ورغم أن هذا المعيار يبدو غامضا، إلا أنه يمكن القول إن التعريف الواسع جدا هو التعريف الذي يذكر أشياء لا يتضمنها التعريف، أما التعريف الضيق جدا فهو التعريف الذي يستبعد أشياء يمكن أن تكون ضمن التعريف. وبمعنى آخر فإن التعريف الجيد يجب أن يكون جامعا مانعا، بحيث يتضمن جميع العناصر التي تنتمي له فعلا، ويستبعد جميع العناصر التي لا تدخل ضمن التعريف.

٢- يجب *ألا يتضمن التعريف عبارات غامضة أو غير واضحة أو تستخدم الكناية أو الاستعارة اللغوية*. مثال ذلك قولنا أن "الجمل سفينة الصحراء" قول يشير إلى الاستخدام الأساسي للجمل إلا أنه لا يصلح تعريفا لمصطلح "الجمل".

٣- يجب *ألا يكون التعريف دائريا*. بمعنى ألا يكون المصطلح الذي نرغب في تعريفه جزءا من التعريف.

٤- يجب *أن يحدد التعريف الخصائص الأساسية للمصطلح المراد تعريفه*. ويترتب على ذلك أن يفصل التعريف بين الخصائص الأولية والخصائص الثانوية للمصطلح. ويلاحظ أن كثيرا من الفلاسفة يرفضون هذه الفكرة، ويرون أنه يصعب التمييز بين الخصائص الثانوية والخصائص الأولية.

والتعريف الأساسي النظري يعرف المفاهيم والتكوينات باستخدام مفاهيم أو تكوينات أخرى. إذ نعرف "الوزن" مثلا بقولنا بأنه "ثقل" الأشياء. أو نعرف "القلق" بأنه "الخوف الذاتيّ، وفي كلتا الحالتين استبدلنا مفهوما بآخر. ويمكن تعريف بعض التكوينات في نظرية من النظريات تعريفا أساسيا. ويقول تورجرسون (Torgerson, 1958, p. 2) أنه يجب تعريف جميع التكوينات تعريفا أساسيا حتى تكون مفيدة من الناحية العلمية. أي أن التعريف الأساسي لازم حتى يمكن استخدامه في النظريات.

أما *التعريف الإجرائي* فهو التعريف الذي يعرِّف المفاهيم والتكوينات بتحديد الأنشطة أو "الإجراءات" الضرورية لقياسها. وبمعنى آخر فإن التعريف الإجرائي هو توصيف للأنشطة التي يستخدمها الباحث في قياس متغير ما أو معالجته. أي أن الباحث يحدد معنى المفهوم أو التكوين بذكر الإجراءات التي يستخدمها لقياسه (انظر تعريف البائع الممتاز في الفصل السابق).

ومن الأمثلة الشائعة للتعريفات الإجرائية تعريف الذكاء أو التحصيل أو القلق وغيرها من التكوينات بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار ذكاء معين (أو اختبار في التحصيل أو اختبار في القلق). وتحدد لنا هذه التعريفات ماذا نفعل لقياس الذكاء أو التحصيل أو القلق. ويلاحظ أن مثل هذه التعريفات تفترض صلاحية الاختبار المذكور في قياس التكوين موضع الدراسة، وأن الباحث قد قام بالإجراءات الضرورية للتحقق من ذلك قبل استخدام الاختبار.

والتعريف الإجرائي في هذه الحالة أشبه بمعادلة نقول فيها: "الذكاء يساوي درجة ما في اختبار ذكاء محدد". وكأنما نقول أننا "نعبر عن معنى الذكاء (في هذا البحث) باستخدام الدرجة التي نحصل عليها من اختبار ذكاء معين".

وهناك بشكل عام نوعان من التعريفات الإجرائية (Kerlinger, 1992)

١- التعريف المقاس.

٢- التعريف التجريبي.

والتعريف الإجرائي *المقاس* يصف كيف نقيس المفهوم أو التكوين. مثال ذلك تعريف التحصيل بأنه الدرجة التي نحصل عليها من اختبار تحصيلي مقنن، أو باستخدام درجات نهاية العام في امتحان من الامتحانات، أو في اختبار وضعه المدرس في فترة من الفترات.

أما التعريف الإجرائي *التجريبي* فإنه يحدد الإجراءات التفصيلية التي يستخدمها الباحث في معالجة المتغير. وعلى هذا الأساس يمكن تعريف التعزيز

بتحديد الإجراءات التي يستخدمها الباحث في تعزيز (إثابة)، أو الامتناع عن تعزيز (عدم إثابة) سلوك معين يصدره أفراد العينة. فقد يستخدم باحث المديح عندما يقوم فرد من أفراد العينة بإعطاء الاستجابة الصحيحة، ويمتنع عن مديح استجابة خاطئة. وهذا التعريف يحتوي تضمينات صريحة حول المعالجة التجريبية. ومن أمثلة هـ ذه التعريفات الإجرائية تعريف الحافز في تجارب سكنر بأنه حرمان الكائن الحي (الفأر مثلا) من الماء ٢٤ ساعة، أو ١٢ ساعة، أو أي عدد آخر من الساعات. أي أننـ ا عرفنا الحافز إجرائيا بعدد ساعات الحرمان من الماء. وقد يتخذ تعريف الإحبـ اط إجرائيا في تجربة من التجارب بأنه منع أفراد العينة من الوصول إلى هـ دف مـ ن الأهداف.

ورغم أن خبرات الباحثين وعلمهم وتقارير الباحثين الآخرين تساعدهم في الوصول إلى تعريف معين، إلا أن التعريف الإجرائي لمفهوم ما عملية اعتبارية إلى حد ما، فكثيرا ما نختار من بين عدد من الإجراءات الممكنة تلك الإجراءات التـ ي تناسب طريقتنا في معالجة مشكلة البحث.

وكثيرا ما يواجه الباحثون بالحاجة إلى تعريف المفاهيم أو التكوينات التـ ي يستخدمونها في بحثهم والتي تحدد العلاقات التي يدرسونها. وأحيانا يكون قياس هذه المتغيرات سهلا، وأحيانا أخرى يكون صعبا. فقياس النوع أو الطبقة الاجتماعيـ ة أمر سهل، أما قياس الابتكار، أو فاعلية المنظمات، أو الانطواء فأمر صعب. ولسنا في حاجة إلى تأكيد أهمية التعريفات الإجرائية. فهي عناصر لا يمكـ ن الاسـ تغناء عنها في البحث العلمي، لأنها تمكن الباحثين من قياس المتغيرات، كما أنها همـ زة الوصل بين المستوى النظري الفرضي ومستوى الملاحظة. ولا يمكن الحكم علـ ى أي بحث بأنه بحث سليم إذا كان خاليا من الملاحظات، والملاحظات مـ ستحيلة دون تعليمات محددة واضحة بكيفية الملاحظة. والتعريفات الإجرائية هي هذه التعليمات.

ورغم الأهمية العظمى للتعريفات الإجرائية، إلا أن المعنى الـ ذي نحـ صل عليه من هذه التعريفات معنى محدود للتكوينات. فلا يوجد تعريف إجرائي قادر على إعطاء تعريف كامل للمتغيرات، بمعنى استغراق المعنى العلمي الكامل للمفهوم. فلا يستطيع تعريف إجرائي "للتحيز" مثلا أن يعبر عن كل ما يتضمنه التحيز الإنـ ساني من تفصيلات ومظاهر معقدة مثلا. ومعنى هذا أن المتغيرات التي يقيسها الباحثون دائما محدودة وخاصة جدا في معناها. فالابتكار كما يدرسه النفسانيون ليس معادلا للابتكار الذي يشير إليه الفنانون، رغم أن هناك بالطبع عناصر مشتركة بينهما. أي أن التعريف الإجرائي محدود جدا في معناه: فالغرض منه وضـ ع حـ دود معينـ ة للمصطلح للتأكد من أن جميع المهتمين بالمشكلة يفهمون المصطلح بالطريقة التـ ي

يقصد بها الباحث استخدامه. ويعتبر التعريف الإجرائي مناسبا أو كافيا إذا كانت الإجراءات المستخدمة في التعريف تكفي لجمع بيانات تعتبر مؤشرات مقبولة للمفهوم الذي تمثله هذه البيانات. وغالبا ما يكون تحقيق هذا الغرض أمرا متعلقا برأي الباحث أكثر منه أمرا واقعيا (Ary et al., 1996).

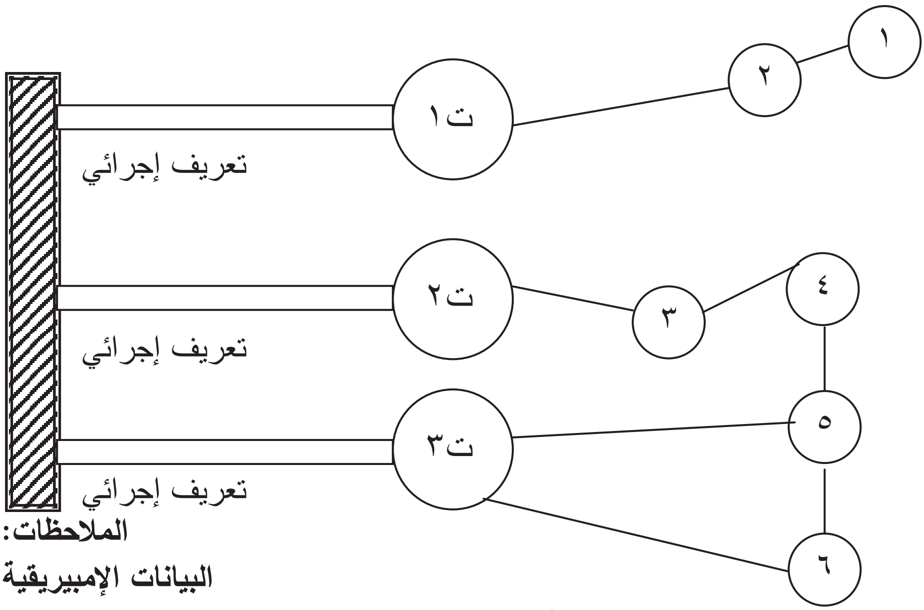
ويعتقد بعض العلماء أن المعاني الإجرائية المحدودة هي المعاني الوحيدة التي يمكن أن "تعني" أي شيء، وأن التعريفات الأخرى ليس لها معنى (Kerlinger, 1992, p. 30). فتعريفات القلق مثلا تعريفات ميتافيزيقية ليس لها معنى إلا إذا توفرت تعريفات إجرائية يمكن استخدامها. وهذا بالطبع رأي متطرف رغم بعض مظاهره الصحيحة، فالإصرار على تعريف كل مصطلح نستخدمه في العلم تعريفا إجرائيا يترتب عليه الحصول على تعريفات ضيقة ومحدودة جدا، كما أنها غير سليمة من الناحية العلمية كما سنرى.

ورغم أخطار الإفراط في الإجرائية، إلا أن لها تأثيرا صحيا لأنه كما قال سكنر (Skinner, 1953): "إن الاتجاه الإجرائي رغم قصوره شيء جيد في العلم وبخاصة في علم النفس لوجود كم هائل من المفردات القديمة التي لها أصول غير علمية". وعندما ننظر إلى المصطلحات المستخدمة في التربية فإننا سوف نجد كذلك عددا كبيرا من المصطلحات القديمة غير العلمية. مثال ذلك: الطفل الكامل، والإثراء العرْضي والرأسي، ومواجهة احتياجات المتعلم، والمنهج المحوري، والتوافق الانفعالي، وإثراء المنهج (Kerlinger, 1992).

مع ذلك فإن التعريفات الإجرائية ضرورية للبحث لأنها تمكن الباحثين من قياس المفاهيم والتكوينات المجردة وتسمح للعلماء بالانتقال من المستوى الفرضي النظري إلى مستوى الملاحظة التي يقوم عليها العلم. ويستطيع الباحثون والعلماء عن طريق استخدام التعريفات الإجرائية الاستمرار في عملية الاستقصاء التي قد تكون غير ممكنة بدون هذه التعريفات. ولكن من المهم أن نتذكر دائما أنه رغم أن الباحثين يكتبون في تقارير بحوثهم النتائج التي توصلوا إليها على هيئة تكوينات مجردة ترتبط بنظرية معينة، فإن ما يتوصلون إليه ليس في الواقع إلا علاقة بين البيانات الملاحظة والقابلة للقياس والتي اختاروها لتمثل التكوينات التي تقوم عليها دراستهم. فالبحث الذي يقوم على دراسة العلاقة بين الذكاء والابتكار إنما يقوم في الواقع على إجراء معاملات ارتباط بين درجات اختبار في الذكاء ودرجات مقياس في الابتكار.

ويعطينا كيرلنجر (Kerlinger & Lee, 2000, p. 44) توضيحا للتعريف الأساسي والتعريف الإجرائي في إطار نظرية من النظريات كما هو مبين بالشكل

(٢-٢) الذي يوضح نظرية جيدة التصميم. والخطوط المفردة المبينة بالشكل تبين الارتباطات أو العلاقات بين التكوينات، وقد رقمت هذه التكوينات بالأرقام من ١ إلى ٦. وقد عرفت هذه التكوينات تعريفا أساسيا، فالتكوين رقم ٣ يعرف التكوين رقم ٤ أو العكس. أما الخطوط المزدوجة فتمثل التعريفات الإجرائية. والتكوينات "ت" ترتبط ارتباطا مباشرا بالبيانات الملاحظة، وهي وصلات لا غنى عنها للواقع الأمبيريقي. وليس من الضروري تعريف كل التكوينات في النظرية تعريفا إجرائيا، بل إن النظريات الضعيفة أو المحدودة هي التي تحاول تعريف كل ما بها من تكوينات تعريفا إجرائيا.

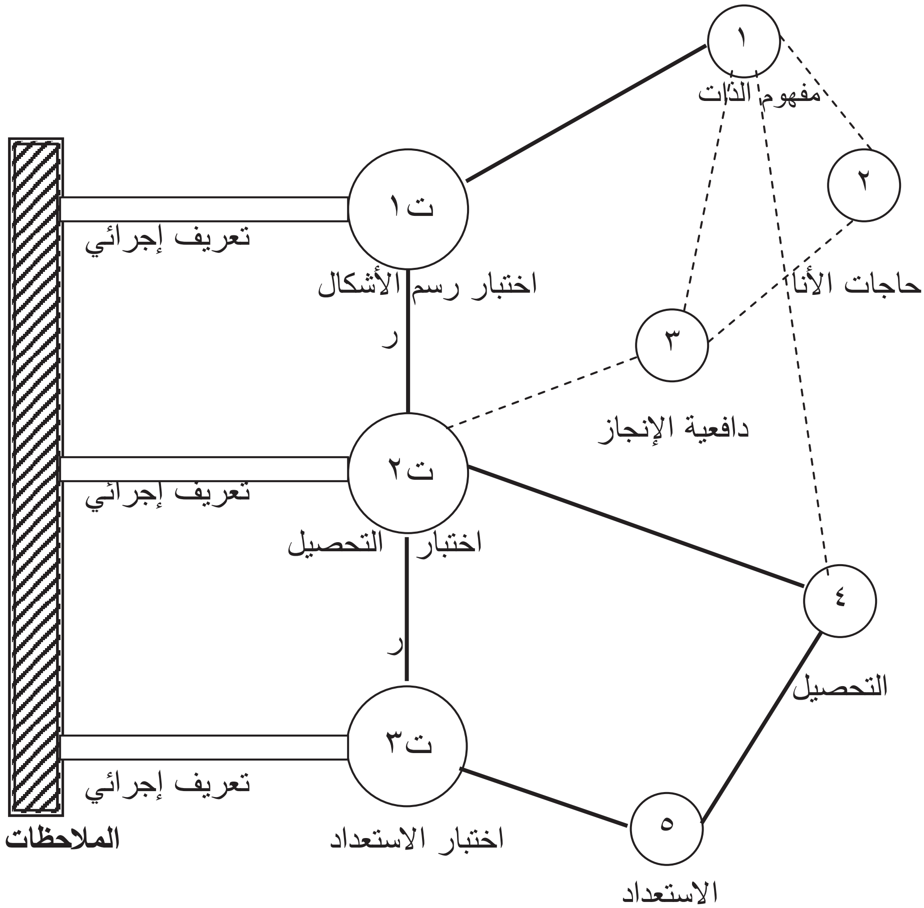


شكل ٢-٢ العلاقة بين التعريفات الأساسية والتعريفات الإجرائية

ويمكننا وضع نظرية صغيرة عن التحصيل الدراسي لتوضيح هذه الأفكار. لنفرض أن باحثا يفترض أن التأخر الدراسي دالة جزئية لمفهوم التلميذ عن ذاته. والباحث يعتقد أن التلاميذ الذين يدركون ذواتهم بشكل "غير سليم" بمعنى أن إدراكهم لذواتهم إدراك سلبي، يميلون إلى التحصيل في مستوى أقل مما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم. وهو يعتقد كذلك أن حاجات الذات (التي لن تعرّف هنا) ودافع الإنجاز (ويطلق عليه د ت أو الحاجة للإنجاز) ترتبط بالتأخر الدراسي. وطبيعي أن يكون الباحث واعيا للعلاقة بين الاستعداد والذكاء والتحصيل بشكل عام. ويوضح هذه النظرية الشكل (٢-٣).

وليس لدى الباحث مقياس مباشر لمفهوم الذات، ولكنه يفترض أنه يستطيع

الخروج باستدلالات عن مفهوم الفرد لذاته باستخدام اختبار رسم الأشكال. ولـ ذلك يعرف مفهوم الذات تعريفا إجرائيا بأنه الحصول على استجابات معينة في اختبـ ـار رسم الأشكال. ولعل هذه الطريقة هي أكثر الطرق شيوعا فـ ـي قيـ ـاس التكويـ ـات النفسية (والتربوية كذلك) والخط الواصل بين ١ وت١ يوضح الطبيعة المباشرة نسبيا للعلاقة بين مفهوم الذات والاختبار. (والخط المزدوج بين ت١ ومستوى الملاحظـ ـة يبين تعريفا إجرائيا كما هو الحال في الشكل ٢-١). وبالمثل فإن التحصيل كتكوين (٤) يعرف إجرائيا بأنه التباين بين التحصيل المقاس (ت٢) والاستعداد المقاس (٥).



شكل ٢-٣ العلاقة بين التعريفات الأساسية والتعريفات الإجرائية في النظرية

وليس لدى الباحث في هذا النموذج مقياس مباشر لدافعية الإنجـ ـاز أي لـ ـيس لديـ ـه تعريف إجرائي لها. وفي دراسة أخرى قد يفترض علاقة بين التحـ ـصيل ودافعيـ ـة الإنجاز، وفي هذه الحالة لابد أن يضع تعريفا إجرائيا لدافعية الإنجاز.

والخط المتصل المفرد بين المفاهيم، مثال ذلك الخط بين التحصيل (٤) كتكوين واختبار التحصيل (ت٢)، يبين علاقة معروفة ومحددة نسبيا بين التحصيل المفترض، ومقياس التحصيل المقنن. والخط المفرد المتصل بين ت١ وت٢ وبين ت٢ وت٣ يبين العلاقات التي نحصل عليها بين هذه المقاييس. (وقد وضع الرمز ر على هذين الخطين ليبين أن هناك علاقة أي معامل ارتباط).

والخطوط المتقطعة تبين العلاقات المفترضة بين التكوينات التي لم تتحقق بعد. ومن الأمثلة الجيدة على ذلك العلاقة المفترضة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز. ومن أهم أهداف العلم هي تحويل هذه الخطوط المتقطعة إلى خطوط متصلة وذلك بسد الفجوة بين التعريف الإجرائي والقياس. وفي هذه الحالة من المعروف تماما أن كلا من مفهوم الذات ودافعية الإنجاز يمكن تعريفهما إجرائيا وقياسهما قياسا مباشرا.

وهذا هو في الواقع الأسلوب الذي يعمل به الباحثون في العلوم النفسية والتربوية. إذ أن الباحث يتنقل جيئة وذهابا بين مستوى النظرية والتكوين إلى مستوى الملاحظة. ويتحقق ذلك عن طريقة تعريف متغيرات نظريته تعريفا إجرائيا إذا كان ذلك ممكنا، وبعد ذلك يقوم بتقدير العلاقة بين المتغيرات المعرفة إجرائيا والمتغيرات المقاسة. ومن هذه العلاقات المقدرة يقوم باستدلالات حول العلاقات بين التكوينات. وفي المثال السابق قام الباحث بحساب العلاقة بين ت١ (اختبار رسم الأشكال) وت٢ (اختبار التحصيل)، وإذا أمكن تحقيق العلاقة على مستوى الملاحظة، فإنه يستنتج أن هناك علاقة بين (١) (مفهوم الذات) و (٤) (التحصيل) (Kerlinger & Lee, 2000, p. 45).

المتغيرات:

لا يتشابه مخلوقان تشابها تاما من النواحي الجسمية أو المعرفية أو الانفعالية أو السلوكية. ويهتم النفسيون والتربويون بفهم الفروق النفسية والسلوكية والمعرفية، وكيف ترتبط الفروق الجسمية بالوظائف النفسية والعقلية. وحتى يستطيع الباحثون فهم السلوك فهما عميقا – مثل العدوان أو الأنانية أو الإيثار – يجب أن يعرفوا لماذا يكون فرد ما أكثر عدوانا من فرد آخر، أو لماذا هذا الرجل أكثر إيثارا من رجل آخر. ولماذا يكون الفرد الواحد عدوانيا في موقف وغير عدواني بل ومسالم تماما في موقف آخر.

وتذكر فيرلونج وزميلاها (Furlong et al., 2000) أن الباحثين النفسيين يسعون إلى:

١- وصف الفروق داخل الفرد وبين الأفراد وبعضهم البعض وصفا دقيقا.
٢- تفسير التباين في السلوك سواء داخل الفرد أو بين الأفراد وذلك بالتعرف على العوامل المسببة للسلوك.
٣- التنبؤ بأداء الأفراد وبالفروق بينهم في الأداء.
٤- ضبط أداء الأفراد مما يساعد على زيادة المظاهر الإيجابية المقبولة في سلوكهم، والإقلال من السلوك السلبي الضار، وذلك بمنع أو تغيير الظروف التي تؤدي إلى السلوك السلبي، وبذلك يقل التباين في الأداء.

ويلاحظ أن هذه العناصر هي نفسها العناصر التي سبق لنا ذكرها عند الكلام على أهداف البحث في الفصل الأول من هذا الكتاب وهي الوصف والتفسير والتنبؤ والسيطرة. وتتعلق هذه العناصر الأربعة بجوانب مختلفة من دراسة المتغيرات. وعندما نصف فردا ما من حيث الطول والوزن، أو نسأل فردا آخر عن عدد أخواته وإخوته، أو نسأل طالبا في الجامعة كم كان مجموعه في الثانوية العامة، فنحن في هذه الحالة نسأل أسئلة تتعلق بالمتغيرات. وتتخذ المتغيرات قيما مختلفة، وبذلك يمكن تعريف المتغير بأنه صفة أو خاصية تكتسب قيما مختلفة. وهذا بعكس *الثابت* الذي ليس له إلا قيمة واحدة. وتشير '**قيمة**' الصفة إلى '**درجة**' الفرد في هذه الصفة، ويلاحظ أنه في هذه الحالة لا فرق بين قيمة ودرجة، ويمكن استخدامهما بالتبادل. وبعض المتغيرات تكون متغيرا عبر الأفراد، ولكنها تكون ثابتا بالنسبة للفرد الواحد، مثال ذلك النوع ولون العين اللذان يتغيران عبر الأفراد، لأن فردا واحدا قد يكون ذكرا ذا عينين سوداوين، في حين أن فردا آخر قد يكون أنثى ذات عينين عسليتين. وهاتان الصفتان رغم أنهما متغيران بالنسبة لمجموعة من الناس إلا أنها صفة ثابتة بالنسبة للفرد عبر فترات زمنية مختلفة.

وتختلف بعض الصفات الأخرى من فرد لآخر كما تختلف داخل الفرد الواحد في أوقات مختلفة. مثال ذلك الدافعية فإنها تختلف من فرد لآخر، كما أن مستوى الدافعية ليس واحدا في نفس الفرد من وقت لآخر.

وتستخدم المتغيرات للتعبير عن المفاهيم والتكوينات، كما أنها تعتبر في نفس الوقت المؤشرات التي يمكن عن طريقها قياس المفاهيم والتكوينات. ومن أمثلة المتغيرات في العلوم النفسية والتربوية: النوع، والدخل، والتربية، والطبقة الاجتماعية، والمهنة، ومستوى الطموح، والاستعداد اللفظي، والقلق، والنوعية، والديانة، والمسايرة، والتذكر، والتحصيل، وغير ذلك من المتغيرات. ويمكن القول بشكل عام أن الاستقصاء العلمي هو في واقع أمره البحث عن العلاقات بين

المتغيرات. فما يجذب العلماء هو التنوع والتباين في الظاهرة موضع الدراسة. ويحاول العلماء بالضرورة تفسير التباين في متغير ما أو التنبؤ بهذا التباين عن طريق دراسة علاقة المتغير بمتغيرات أخرى. ونحن نستخدم مصطلح "العلاقة" هنا لنشير للبحوث التي لا تميز بين أنواع المتغيرات والبحوث التي تميز بين هذه الأنواع فنقول مثلا أن هناك متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة.

تعريف المتغير:

المتغير أي خاصية أو صفة تختلف فيها العناصر (أشياء، أو أحداث، أو أفراد) التي تنتمي لهذا المتغير. والمتغير (بالمعنى العلمي) في مجتمع ما (ن) هو مجموعة الخواص والصفات الجامعة المانعة داخل هذا المجتمع (ن) (Rozenboom, 1966, p. 9). ومن أمثلة المتغير: الارتفاع، والوزن، والنوع، والقدرة العقلية، والحرارة، والديانة، والعدوان.

ويمكن القول إن *"المتغير"* رمز ننسب له أرقاما أو قيما. مثال ذلك (س) يعتبر متغيرا، فهو رمز ننسب له قيما رقمية. ويمكن للمتغير (س) أن يكتسب أي مجموعة من القيم نريدها. مثال ذلك الدرجات التي نحصل عليها من اختبار للذكاء أو مقياس للاستعدادات العقلية. ففي حالة اختبار الذكاء نعطي للمتغير (س) مجموعة القيم (أي نسب الذكاء) التي نحصل عليها من اختبار ذكاء محدد، وقد تتراوح هذه القيم بين ٥٠ و ١٥٠ مثلا.

وقد يكون للمتغير (س) قيمتان فقط، وهذا هو الحد الأدنى لقيم المتغير. وإذا كان للمتغير قيمة واحدة تنتفي عنه صفة "المتغير" ويصبح "ثابتا"، فإذا كان النوع مثلا من متغيرات الدراسة فإن للرمز س في هذه الحالة قيمتين فقط، فقد نعطيه القيمتين ١ و٢، ١ لأحد النوعين و٢ للنوع الآخر، ولكن إذا كنا ندرس الذكور فقط أو الإناث فقط تنتفي عن متغير النوع صفة المتغير ويصبح ثابتا لأن له قيمة واحدة (هي الذكور أو الإناث). وبمعنى آخر فإن الحد الأدنى حتى تكتسب الخاصية صفة المتغير أن يكون له قيمتان على الأقل، أي أن يكون ثنائي القيمة على الأقل. ومن أمثلة المتغيرات ثنائية القيمة: ناجح- راسب، أو مصري- غير مصري، أو مدرس- غير مدرس، وهكذا. ويطلق على مثل هذه المتغيرات ثنائية.

وبعض المتغيرات المستخدمة في العلوم النفسية والتربوية متغيرات ثنائية حقيقية، أي أنها تتصف بوجود أو غياب خاصية ما مثل: "ذكر- أنثى"، "موظف- عاطل"، "ناجح - راسب". وبعض المتغيرات الأخرى متعددة القيم، فقد يشتمل متغير النوعية على صفات مثل: مصري، وسوري، وفلسطيني، وأخرى. إلا أن

معظم المتغيرات يمكن أن تأخذ قيما متصلة نظريا. ومن الممارسات الشائعة في العلوم النفسية والتربوية تحويل المتغيرات المتصلة إلى متغيرات متقطعة ثنائية أو متعددة القيم. مثل الذكاء وهو متغير متصل يمكن تقطيعه إلى مرتفع، ومتوسط، ومنخفض. وكثيرا ما تعامل متغيرات أخرى بنفس الطريقة مثل القلق، والانبساط، والتسلط، وغيرها من المتغيرات. ومع أنه من غير الممكن تحويل المتغيرات الثنائية الحقيقية مثل النوع إلى متغيرات متصلة، فمن الممكن دائما تحويل المتغيرات المتصلة إلى متغيرات متقطعة ثنائية أو متعددة. وكثيرا ما يحقق هذا التحويل غرضا مفيدا، إلا أنه يؤدي إلى الاستغناء عن كثير من المعلومات المتعلقة بالمتغير.

ويجب ألا يحتل الفرد أو العنصر أكثر من قيمة واحدة على المتغير. فلا يجب أن يوجد الفرد أو العنصر في أكثر من قسم واحد من أقسام المتغير، وإذا وجدنا لفرد من الأفراد قيمتين فمن المؤكد أن هاتين القيمتين تمثلان متغيرين وليس متغيرا واحدا. ففي اختبار للرياضيات مثلا نجد درجة واحدة فقط لكل طالب من الطلاب الذين أخذوا الاختبار، ويستحيل أن يحصل الطالب في نفس الاختبار على درجتين. ولكن قد يكون لنفس الطالب درجة في اختبار الرياضيات ودرجة في اختبار اللغة العربية مثلا.

أنواع المتغيرات:

يمكن تصنيف المتغيرات بطرق متعددة. وهذه التصنيفات لها فوائدها في البحوث المختلفة وبخاصة عند جمع البيانات. وسوف نستخدم عدة تصنيفات للمتغير ولكن من منظورين أساسيين لهما أهميتهما الكبيرة في البحث العلمي، وهذان المنظوران هما:

١- مستوى القياس.
٢- تصميم البحث.

مستوى القياس:

تصنيف المتغيرات من منظور القياس يأخذ أبعادا مختلفة من أهمها:

-المتغيرات الكمية
-المتغيرات القطعية (التصنيفية)

وفي المتغير الكمي بشكل عام يختلف الأفراد والأشياء اختلافات في الدرجة وليس في النوع. فالتمييز بين عناصر المتغير يكون على أساس الدرجة التي يحتلها هذا العنصر، أي على أساس هذا أكثر وهذا أقل. مثال ذلك متغير التحصيل حيث

نجد الأفراد يختلفون على هذا المتغير في مستوى التحصيل وليس في نوعه. حيث يحصل البعض على درجات تعبر عن مستويات تحصيل مرتفعة، في حين يحصل البعض الآخر على درجات تعبر عن مستويات متوسطة أو مستويات منخفضة. وتتوقف دقة التمييز بين درجة وأخرى على مستوى القياس*. ويلاحظ أن درجات المتغير المتصل تخضع لتسلسل لانهائي، ويمكن لأي نقطة تقع على المتصل أن تمثل درجة كاملة أو أجزاء من الدرجة. إلا أن هذا التسلسل كثيرا ما يكون اعتباريا، ويمكن أن تزداد حساسية القياس حسب نوع التدريج الذي يختاره الباحث. مثال ذلك أن الوزن يمكن أن يستخدم الطن كوحدات قياس، ويمكن أن يستخدم الكيلوجرام، أو الجرام، وهكذا.

وبعض المتغيرات الكمية متغيرات متقطعة، فعدد الأطفال في الأسرة، أو عدد الغرف في المسكن، لا يمكن أن يشتمل على جزء من الوحدة، بل لابد أن تكون الأرقام المعبرة عن المتغير أرقاما كاملة ليس بها كسور، فلا يمكن القول مثلا أن لدينا أربعة أطفال ونصف، في حين أننا في حالة المتغيرات المتصلة يمكن أن نحصل على أجزاء من الدرجة فنقول أن الدرجة س = ١١,٥.

أما المتغيرات القطعية أي المتغيرات التي تتكون من عدة أقسام فهي متغيرات تصنيفية أي متغيرات كيفية تعبر عن المستوى الاسمي للقياس. ونطلق عليها متغيرات تصنيفية حيث إننا نستطيع تصنيف الناس والأشياء والأحداث على المتغير تصنيفا جامعا مانعا. وهنا يتم التصنيف وفقا للنوع وليس الدرجة، ومن أمثلة المتغيرات التصنيفية النوع، وطرق التدريس، والطبقة الاجتماعية.

ورغم أن المتغيرات القطعية تصنف أفراد المتغير وفقا للنوع (ذكور وإناث مثلا)، إلا أن أفراد كل فئة قد يختلفون عن بعضهم البعض اختلافات واسعة على عدد من المتغيرات الأخرى، فالذكور قد يختلفون وفقا للذكاء والدافعية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وهكذا. وسوف نرى فيما بعد أننا نحتاج في البحث إلى ضبط تلك المتغيرات حتى لا تؤثر على أداء أفراد العينة. وبعض المتغيرات القطعية تتكون من قسمين فقط، ويطلق على هذه المتغيرات متغيرات ثنائية، وبعض المتغيرات القطعية الأخرى تتكون من أكثر من قسمين مثال ذلك متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ومتغير المنطقة التعليمية.

---

* مستويات القياس أربعة: المستوى الاسمي ومستوى الرتبة ومستوى المسافة ومستوى النسبة. وهناك اختلافات أساسية بين هذه المستويات يترتب عليها اختلافات في نوع الدرجة المستخدمة ومستواها. وسوف ندرس هذه المستويات في القسم السادس عند مناقشة تحليل البيانات.

ويلخص جدول (٢-١) أنواع المتغيرات.

جدول ٢-١ أنواع المتغيرات

نوع المتغير	الوصف
متغير متصل	متغير نقيسه باستخدام وسائل القياس من مستوى المسافة ولذلك يطلق عليه أحيانا المتغير المقاس. من أمثلته: الذكاء والقلق والتحصيل. ويتصف بأنه لا يوجد فجوات بين قيم المتغير.
متغير متقطع	قيمه غير متصلة، ولذلك لا يمكن استخدام الكسور في هذا المتغير بل إن جميع قيمه صحيحة، مثل عدد أفراد الأسرة.
متغير قطعي (تصنيفي)	متغير من المستوى الاسمي ، ولذلك تحل أقسامه محل الأسماء ووظيفة هذا المتغير الأساسية هي تصنيف المفهوم في فئات، مثل متغير النوع ومتغير المنطقة والكلية. والأرقام في هذا المتغير لا تعبر عن كميات من خصائص.
متغير مستقل	في البحوث التجريبية هو المتغير التجريبي الذي يعالجه الباحث ليرى أثره على المتغير التابع. والمتغير التابع متغير تصنيفي (قطعي) غالبا.
متغير تابع	هو المتغير الذي يظهر أثر المتغير المستقل فيه، والمتغير التابع متغير متصل غالبا.
متغير كامن	المتغير الكامن خاصية غير قابلة للملاحظة يفترض أنها تشكل الأساس للمتغيرات القابلة للملاحظة المباشرة، ولكن نستدل على وجوده باستخدام متغيرات
متغير ظاهر	المتغيرات الظاهرة فيمكننا ملاحظتها ملاحظة مباشرة إذا عرفت تعريفا إجرائيا.

تصميم البحث:

كما رأينا عند الكلام على تصنيف المتغيرات من حيث مستوى القياس، فإن تصنيف المتغيرات وفقا لمنظور البحث ليس تصنيفا شاملا.

ومن أهم طرق تصنيف المتغيرات من هذا المنظور تصنيفها في متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة. وهذا التصنيف مفيد جدا نظرا لتطبيقاته العامة والواسعة، ولسهولته وبساطته، وأهميته في تصميم البحوث النفسية والتربوية وفي إعداد التقرير النهائي للبحث. *والمتغير المستقل* **هو الذي يفترض أنه يسبب** *المتغير التابع، أي*

الأثر المفترض. والمتغير المستقل هو الحالة السابقة، أما المتغير التابع فهو النتيجة. وعندما نقول: إذا حدثت (أ) تحدث (ب)، ففي هذه الحالة تك ون (أ) ه ي المتغي ر المستقل و(ب) هي المتغير التابع.

والمتغير المستقل في البحوث التجريبية هو المتغير التجريبي الذي يعالج ه الباحث. والمقصود بالمعالجة تقديم مستويات مختلفة من المتغير، أي عمل أش ياء مختلفة لمجموعات مختلفة من الأفراد، كما سنرى في الفصل الثامن عند الكلام على البحوث التجريبية. مثال ذلك قيام الباحث بتعزيز س لوك مع ين لمجموع ة م ن مجموعات الدراسة، وعمل شيء مختلف لمجموع ة أخ رى، أو إذا ك ان لدي ه مجموعتان تقوم إحداهما بعمل شيء وتقوم الثانية بعمل شيء مختلف، ه ذه أمثل ة لمعالجة المتغير المستقل. ومن أمثلة معالجة المتغير الم ستقل أن يق وم الباح ث باستخدام طريقتين مختلفتين للتدريس، أو يثيب مجموعة ويعاقب مجموعة أخرى، أو يثير قلق مجموعة من الأفراد باستخدام تعليمات مقلقة، ففي جميع هذه الحالات يعالج الباحث متغيرات طريقة التدريس، والتعزيز، والقلق.

وبعض المتغيرات المستقلة لا يستطيع الباحث معالجتها ويطلق على ه ذه المتغيرات متغيرات تصنيفية. فالمتغيرات التصنيفية متغيرات قطعي ة ي ستحيل أو يصعب معالجتها، مثال ذلك النوع والطبقة الاجتماعية، والمنطقة السكنية، والمنطقة التعليمية، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم. وغيرها من المتغيرات التي تصنف أفراد العينة أو المجتمع في مجموعات طبيعية غير قابل ة للت شكيل أو المعالجة. وتشبه المتغيرات التصنيفية المتغيرات المستقلة في أن كلا منهما متغيرات قطعية.

وسوف نعود مرة أخرى في الفصول الثامن والتاسع والعاشر إلى مناق شة أنواع أخرى من المتغيرات المستخدمة في ت صميمات البح وث بالإض افة إل ى المتغيرات المستقلة والتابعة والتصنيفية.

المتغيرات الظاهرة والمتغيرات الكامنة:

ذكرنا في المناقشات السابقة حول المتغيرات، ولو ضمنيا على الأق ل، أن هناك فروقا واضحة بين التكوينات والمتغيرات الظاهرة. ويمكننا القول أن التكوينات غير قابلة للملاحظة المباشرة، أي أنها غير ظاهرة، أما المتغيرات الظاهرة فيمكنن ا ملاحظتها ملاحظة مباشرة إذا عرفت تعريفا إجرائيا (انظر الفصل الأول). وه ذا التمييز هام للغاية، ذلك أننا إذا لم ننتبه باستمرار إلى المستوى الذي نناقشه عن دما نتكلم عن المتغيرات فقد نفقد الوضوح الذي ننشده في حديثنا.

ويقودنا هذا إلى الكلام عن "المتغيرات الكامنة". والمتغير الكامن خاصية غير قابلة للملاحظة يفترض أنها تشكل الأساس للمتغيرات القابلة للملاحظة. ومن أفضل الأمثلة المعروفة عن المتغيرات الكامنة "الذكاء". لنفرض مثلا أن لدينا ثلاثة اختبارات في القدرات: لفظي، وعددي، ومكاني، وأنها ترتبط ببعضها البعض ارتباطا موجبا عاليا. وهذا يعني بشكل عام أن الفرد الذي يحصل على درجة عالية في أحد هذه الاختبارات يميل إلى أن يحصل على درجة عالية في الاختبارين الآخرين. وبالمثل، إذا حصل فرد على درجة منخفضة في أحد الاختبارات الثلاثة يميل إلى الحصول على درجة منخفضة في الاختبارين الآخرين. أي أن هناك شيئا مشتركا بين الاختبارات الثلاثة أو المتغيرات الثلاثة القابلة للملاحظة، ونطلق على هذا الشيء المشترك "الذكاء". وهو في هذه الحالة متغير كامن.

وقد مر بنا في هذا الفصل أمثلة كثيرة للمتغيرات الكامنة مثل: التحصيل، والابتكار، والطبقة الاجتماعية، والمسايرة، وغيرها. والواقع أننا كلما أشرنا إلى اسم ظاهرة من الظاهرات التي يتنوع أو يتباين عليها الناس أو الأشياء، فإننا إنما نتكلم عن متغيرات كامنة. ونحن نهتم في العلم أكثر مما نهتم بالعلاقات بين المتغيرات الكامنة، أكثر من اهتمامنا بالعلاقات بين المتغيرات الظاهرة، لأننا نسعى إلى تفسير الظاهرات والعلاقات بينها. وعندما نفكر في وضع نظرية من النظريات فإننا نبدأ أولا بالتفكير في العلاقات المنظمة بين المتغيرات الكامنة. ولا نوجه اهتماما كبيرا للعلاقات بين المتغيرات القابلة للملاحظة المباشرة. مثال ذلك عندما نتناول العلاقة بين سلوك الإحباط وسلوك العدوان، فإننا لا نوجه اهتماما لهذين المتغيرين القابلين للملاحظة المباشرة، رغم أننا نتعامل معهما على المستوى الأمبيريقي. فإن اهتمامنا في الواقع يكون موجها نحو العلاقة بين المتغيرين الكامنين الإحباط والعدوان.

إلا أنه يجب توخي الحذر عند التعامل مع المتغيرات الكامنة. فعندما يتكلم العلماء عن مصطلحات مثل "العداء" و"القلق" و"التعلم" يعلمون أنهم يتكلمون عن تكوينات اخترعوها بالاستدلال عليها من السلوك. وإذا أرادوا دراسة آثار الأنواع المختلفة للدافعية، يجب عليهم أن يعلموا أن "الدافعية" متغير كامن، أي تكوينا اخترعوه لتفسير السلوك المزمع أنه سلوك "مدفوع". وأن "واقع" هذا التكوين ليس إلا واقعا مفترضا. إذ أنه يمكن فقط الحكم بأن الأطفال مدفوعون أو غير مدفوعين وذلك بملاحظة سلوكهم. كما أنه حتى يمكن دراسة الدافعية، يجب معالجتها أو قياسها. ولكن لا يمكن قياسها بشكل مباشر لأنها متغير داخلي لا يوجد إلا في "رأس" الفرد،

أي أنه كينونة غير قابلة للملاحظة المباشرة، وباختصار فهي متغير كامن. وقد اخترع هذا التكوين "لشيء" مفترض يوجد داخل الأفراد، "شيء" يجعلهم يسلكون بطريقة معينة. وهذا يعني أن على الباحثين دائما قياس مؤشرات مفترضة للدافعية وليس الدافعية ذاتها. وبمعنى آخر فإن عليهم دائما قياس نوع ما من السلوك، قد تكون علامات على الورق، أو كلمات ينطقونها، أو إيماءات ذات معنى، ثم يقومون بعمل استدلالات من هذه الخصائص المفترضة، التي تشكل المتغير الكامن.

ويمكن استخدام مصطلحات أخرى لتعبر عن نفس المعاني. مثال ذلك أن التكوينات يطلق عليها أحيانا *المتغيرات البينية.* والمتغيرات البينية مصطلح اخترع ليعبر عن عمليات نفسية داخلية غير قابلة للملاحظة المباشرة، تقوم بدورها مقام السلوك. فالمتغير البيني متغير يوجد في داخل "الرأس"، أي أنه لا يمكن رؤيته، أو سماعه، أو الإحساس به. إنه فقط سلوك نستنتجه من بعض الأدلة التي نلاحظها. "والعداوة" نستنتجها من بعض أعمال العدوان أو الاعتداء على الآخرين. "والقلق" كذلك نستنتجه من بعض درجات في اختبار للقلق، أو استجابات الجلد، أو دقات القلب، وبعض المعالجات التجريبية. ومن المصطلحات الأخرى "التكوين الفرضي"، ولكن له نفس معنى المتغير الكامن أو التكوين، ولذلك فلن نقف عنده كثيرا. ولكننا يجب أن نذكر أن وصف "متغير كامن" متغير أكثر عمومية وتطبيقا من مصطلح "متغير بيني" أو "تكوين فرضي" لأنه يمكن استخدامه مع أي ظاهرة يفترض أنها تؤثر أو تتأثر بالظاهرات الأخرى. وبمعنى آخر فإن "المتغير الكامن" يمكن استخدامه مع الظاهرات النفسية والتربوية والاجتماعية، بل وغيرها من الظواهر. ولذلك يفضل بعض المؤلفين استخدامه، لعموميته، كما أن استخدامه أصبح شائعا في تحليل البناء العاملي عند استخدام طريقة التحليل العاملي، وذلك عند تقييم علاقة المتغيرات الكامنة بغيرها من المتغيرات الكامنة أو المتغيرات الصريحة أو الملاحظة (Kerlinger, 1992).

القسم الثاني
المشكلة

الفصل الثالث: اختيار المشكلة وإعداد خطة البحث

الفصل الرابع: مراجعة البحوث السابقة

الفصل الخامس: فروض البحث وأسئلته

القسم الثاني
المشكلة

إذا أردنا التعبير عن البحث في أبسط صورة يمكننا القول إن البحث هو التعرف على شيء مجهول وجمع بيانات عنه حتى يصبح معلوما. فالبحث يبدأ من مشكلة لا نعرف بالضبط كنهها ولذلك نحاول جمع بيانات عنها حتى تتضح معالمها ونحصل على المعرفة التي تحول هذه المشكلة من أمر مجهول إلى أمر معلوم. وهذا ما يحاول القسم الثاني من الكتاب تعريف القارئ به. فيبدأ الفصل الثالث بمشكلة البحث التي يحاول فيها الباحث صياغة ما يريد بحثه. ويهتم هذا الفصل بأمرين: الأول كيفية اختيار المشكلة وصياغتها بطريقة تمكن من جمع البيانات عنها، والأمر الثاني وضع خطة للبحث تكون معينة للباحث على الاستمرار في البحث وجمع البيانات المطلوبة. وتحتوي الخطة عادة على عناصر مثل اختيار العينة وكيفية جمع البيانات وتحليلها.

وتختلف الخطة من باحث لآخر، ويرجع هذا الاختلاف إلى هدف الباحث من دراسة المشكلة وإعداد الخطة. فإذا كان البحث متطلبا لدرجة علمية مثل الماجستير أو الدكتوراه لابد أن تكون الخطة مفصلة وذات طابع أكاديمي رسمي. ويساعد الفصل الثالث الباحث على كيفية إعداد خطة البحث واستخدامها كأساس لجمع البيانات ثم إعداد تقرير البحث لنشره في مجلة علمية، أو رسالة الماجستير والدكتوراه بعد الانتهاء من تحليل البيانات.

وننتقل في الفصل الرابع إلى دراسة موضوع مراجعة البحوث السابقة التي تعتبر أساسا لدراسة المشكلة والتعمق فيها وتحديدها حتى تصبح جاهزة لجمع المعلومات. وهنا ننتقل إلى النقطة التي توجهنا إلى جمع البيانات، وهي صياغة الفروض (الفصل الخامس) التي نتوقع منها شكل النتائج بعد جمعها، ونجمع البيانات التي نستطيع بها اختبار الفروض. وجاء ترتيب هذا الفصل بعد فصل مراجعة الدراسات السابقة حيث إن هذه المراجعة تساعدنا على التوصل إلى الفروض التي تناسب المشكلة وذلك بناء على معرفتنا بنتائج البحوث السابقة.

الفصل الثالث

اختيار المشكلة

وإعداد خطة البحث

تبدأ عملية البحث بمشكلة ما. فماذا نقصد بمشكلة البحث؟ يصف كيرلنجر (Kerlinger, 1992, p. 16) المشكلة بأنها تساؤل أو عبارة عن نوع العلاقة بين متغيرين أو أكثر. ويقترح كيرلنجر أنه قبل صياغة المشكلة يمر في خبرة الباحث أو العالم عقبة تعوق فهمه، ويشعر الباحث إزاء هذا الوضع بنوع من الضيق الغامض عن الظاهرات الملاحظة أو غير الملاحظة، وهو ما يمكن أن نعتبره نوعا من الفضول حول سبب وجود شيء ما.

واختيار مشكلة مناسبة للبحث من أصعب مراحل إعداد البحث لطالب الدراسات العليا. وكثيرا ما يختار الطالب المبتدئ مشكلة ذات مجال واسع جدا غير قابل للبحث، وقد يرجع هذا إلى عدم درايته بطبيعة البحث ونشاط حل المشكلات. وقد يرجع أيضا إلى حماسه الشديد لحل مشكلة مهمة بسرعة. إلا أن الباحثين الأكثر خبرة يعلمون أن البحث عملية صعبة، وبطيئة، ومؤلمة، ومن النادر أن تكون مظهرية. فهم يعلمون أن البحث عن الحقيقة، وحل المشكلات المهمة يستغرق وقتا طويلا، وجهدا كبيرا، وكثيرا من التفكير المنطقي العميق. فالباحث يحتاج بعض خصائص النملة، كالمثابرة والجلد وتحمل الصعاب، فهذه صفات ضرورية للباحث حتى يستطيع إنجاز بحثه (Best & Khan, 1998).

ولقد ناقشنا في الفصل الأول خصائص البحث العلمي والأنشطة التي ينهمك فيها الباحث حتى يحقق غرضه من البحث، وهو تكوين نظرية عامة يفسر بها المبدأ العام الذي وصل إليه. إلا أنه في سبيل تحقيق ذلك قد يركز على جوانب ضئيلة وهشة من المشكلة ولا علاقة لها بتكوين نظرية عامة. ذلك أن تحليل العلاقات بين عدد قليل من العوامل المنعزلة في موقف معقد قد يبدو جذابا كمشروع بحث، ولكن ذلك لن يضيف شيئا للمعرفة. فالبحث أكثر من مجرد عملية تجميع، أو

حصر، أو تبويب البيانات، إن البحث يحتاج إلى عملية استقراء نتائج الفروض من خلال الملاحظة الدقيقة وتطبيق قواعد المنطق الرصين.

ومن المهم أحيانا اكتشاف أن ما وصلنا إليه من تعميم ليس صحيحا. فالباحثون الجدد كثيرا ما يشعرون أن وصولهم إلى هذا النوع من الاستنتاج يعني فشلا شخصيا لهم، فهم يرتبطون عاطفيا بالفروض التي وضعوها. إلا أن البحث في واقع أمره ليس إلا عملية *اختبار* أكثر منه عملية *إثبات*، وتتطلب عملية الاختبار كما سبق أن ذكرنا موضوعية تُحَقق للبيانات ما تنطوي عليه من نتائج.

ولذلك يجب أن يبذل الباحث جهدا كبيرا في اختيار مشكلة صالحة للدراسة. وهذه خطوة من أهم خطوات إجراء البحث، إذ يجب ألا تكون المشكلة ذات مجال عريض جدا يصعب دراسته.

والبحث عن المعرفة بطبيعته عملية شاقة وإيجاد حلول للمشكلات المهمة يستغرق وقتا وجهدا، وتطبيقا مكثفا للتفكير المنطقي. وعادة ما تسهم البحوث في رخاء الإنسانية ورفاهيتها بعمل إضافات صغيرة لا تحصى للمعرفة.

واكتشاف المشكلة الخطوة الأولى من خطوات البحث. ولابد أن يتأنى الباحث كثيرا عند هذه الخطوة. فإن تحديد المشكلة تحديدا واضحا مختصرا قابلا للدراسة ليس أمرا سهلا. وصياغة مشكلة البحث شيء هام لأنها توضح للآخرين أهمية المشكلة ومجالها ومحتواها التربوي أو النفسي، ونوع البحث الذي يزمع الباحث القيام به، والإطار الذي سوف يعرض به النتائج. وتحديد المشكلة يحتاج عملا أوليا كبيرا ومعرفة وتحليلا منطقيا.

كيف تختلف مشكلة البحث عن باقي أجزاء البحث:

لكي نفهم مشكلات البحث يحسن أن نميزها عن الأجزاء الأخرى في عملية البحث. فمشكلة البحث تتميز عن موضوع الدراسة، الغرض أو القصد من الدراسة وتساؤلات البحث الخاصة. ويجب أن تكون مستقلة بذاتها وينظر إليها باعتبارها خطوة متمايزة تماما لأنها تتعلق بالمشكلة التي تتناولها الدراسة.

ولننظر إلى التعريفات التالية ونلاحظ الفرق بينها:

- **موضوع البحث** هو المادة العريضة التي يتناولها سلمان مثلا، يريد أن يدرس موضوع الدروس الخصوصية.
- **مشكلة البحث** قضية تربوية عامة يدرسها الباحث وتؤدي إلى تضييق موضوع

الدراسة. فالمشكلة التي يريد سلمان دراستها هي علاقة الدروس الخ صوصية بالمستوى التعليمي في مدارسنا.

- **الغرض** هو القصد الرئيسي أو الهدف من الدراس ة الت ي ي ستخدم لمعالج ة المشكلة. فقد يحدد سلمان الغرض من دراسته كما يلي: "الغرض من دراس تي هو التعرف على العوامل المؤثرة في إقبال الطلاب على الدروس الخ صوصية في المدارس الثانوية".
- **تساؤلات البحث** تساعد على تضييق الغرض في أسئلة محددة التي يريد الباحث أن يجيب عليها في الدراسة. فقد يرغب سلمان مثلا في معرفة م دى ت أثير المدرسين على انتشار الدروس الخصوصية.

عام		
	الموضوع	التعلم التعاوني
	مشكلة البحث	انخفاض عدد التلاميذ ف ي ف صول ال تعلم التعاوني.
	الغرض من البحث	دراسة أسباب ضعف الإقبال على ف صول التعلم التعاوني.
	أسئلة البحث	هل يؤدي استخدام تكنولوجيا الانترنت إل ى عدم إقبال التلامي ذ عل ى ف صول ال تعلم التعاوني؟
خاص		

شكل ٣-١ التمييز بين الموضوع ومشكلة البحث والغرض من البحث وأسئلة البحث

مأخوذ بتصرف عن:

John W. Creswell. ***Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.*** (2nd ed.). Upper Saddle River: Pearson Education, 2005.

وإذا نظرنا إلى هذه الفروق فإننا نلاحظ أنها تختلف في درجة الاتساع: من العريض جدا (الموضوع) إلى الضيق جدا (أسئلة البحث الخاصة). وكما هو واضح من الشكل (٣-١) فإن الباحث يبدأ من موضوع عام (التعلم التعاوني)، وم ن ث م يسعى إلى التعرف على مشكلة ترتبط بهذا الموضوع: انخفاض عدد التلاميذ ف ي فصول التعلم التعاوني. ولدراسة هذه المشكلة فإن الباحث يعيد صياغة المشكلة في

عبارة غرضية (الغرض من المشكلة). ويتطلب الأمر من الباحث حتى يستطيع دراسة المشكلة وجمع بيانات عنها تضييق مجال المشكلة بوضع عدد من الأسئلة الخاصة مثل "هل يؤدي استخدام تكنولوجيا الانترنت إلى عدم إقبال التلاميذ على فصول التعلم التعاوني؟". فعملية البحث تتطلب من الباحث تضييق موضوع واسع في أسئلة محددة، وفي هذه العملية تتحول "مشكلة البحث" إلى خطوة محددة واضحة تساعد القارئ على فهم هذه القضية بوضوح.

ومن الأخطاء الشائعة صياغة مشكلة البحث كما لو كانت هي نفسها الغرض من البحث أو سؤال البحث الرئيسي. وفيما يلي مثالين يوضحان ذلك، وفي كل مثال وضعنا نموذجا سيئا ونموذجا جيدا:

نموذج سيئ: يقصد الباحث صياغة المشكلة ولكنه بدلا من ذلك يقدم المشكلة كما لو كانت هي الغرض من البحث. الغرض من هذه المشكلة دراسة انتشار الأمية في دول العالم الثالث.

نموذج أفضل: مراجعة هذه العبارة باعتبارها مشكلة بحث. تؤدي الظروف الاقتصادية السيئة في معظم دول العالم الثالث إلى انتشار الأمية.

نموذج سيئ: يقصد الباحث إلى كتابة مشكلة البحث، ولكنه بدلا من ذلك يحدد سؤال البحث. "تتكون مشكلة البحث من السؤال الرئيسي التالي ما العوامل التي تؤدي إلى التأخر الدراسي في مرحلة التعليم الأساسي؟"

نموذج أفضل: يرجع التأخر الدراسي بين بعض تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي إلى انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي في الأسرة.

لذلك يجب على الباحث عندما يصمم بحثا تمهيدا لإجرائه أن يتأكد من وضوح الفروق بين أجزاء البحث في ذهنه، وأن صياغة المشكلة تميزها عن موضوع البحث، والغرض من البحث، وأسئلة البحث.

إمكانية بحث المشكلة:

ليس معنى أن الباحث استطاع أن يحدد بوضوح قضية من القضايا أن هذه القضية قابلة للبحث أو أنه يجب بحثها. فيجب أن يكون في إمكان الباحث الحصول على عينة لجمع البيانات، وعلى مواقع يتواجد فيها أفراد العينة، وعلى متسع من الوقت لإجراء البحث، إلى غير ذلك من المصادر والمهارات التي يجب توافرها لدراسة مشكلة من المشكلات. ويجب دراسة المشكلة إذا كانت نتائجها تضيف

للمعرفة أو تساعد على زيادة فاعلية ممارسة من الممارسات.

هل من الممكن الوصول إلى العينة في مواقعها؟

يتطلب بحث مشكلة ما إمكانية الوصول إلى عينة في مواقعها. ويتطلب ذلك في كثير من الأحيان الحصول على موافقة الجهات المعنية. فإذا كنا نسعى إلى دراسة لأطفال ما قبل المدرسة، فلابد من الحصول على إذن الجهات المختصة المشرفة على رياض الأطفال، كما قد يتطلب الأمر الحصول على موافقات أولياء الأمور. والباحث الذي يكون في موقف لا يستطيع معه الحصول على هذه الموافقات لن يمكنه جمع البيانات التي يحتاجها وبالتالي لن يكون قادرا على إجراء البحث.

توفر الوقت اللازم لإجراء البحث:

عند تصميم خطة البحث يجب أن لدى الباحث القدرة على توقع الوقت اللازم لإجراء البحث. وعادة ما تحتاج الدراسات الكيفية إلى وقت أطول من الدراسات الكمية وذلك بسبب الوقت الذي يستغرقه جمع بيانات البحوث الكيفية في مواقع البحث، وكذلك طول وقت تحليل البيانات التفصيلية. وبغض النظر عن نوع البحث فإن الباحث يستطيع تحديد الوقت بدراسة الوقت الذي استغرقته بحوث مماثلة، أو بالاتصال بباحثين سابقين لديهم خبرة في مثل هذه البحوث. ووضع خريطة زمنية للدراسة تساعد الباحث على تقويم الوقت الذي يحتاجه لإنهاء البحث في الوقت المحدد.

المصادر:

يحتاج الباحثون عادة إلى مصادر للحصول على دعم مالي لشراء الأجهزة التي قد يحتاجها البحث، وتوفير الأموال للمشاركين في جمع البيانات، أو إدخالها في الحاسب الآلي. ولذلك قد يحتاج الباحث إلى تحديد ميزانية للبحث وفي هذه الحالة يستحسن أن يستأنس برأي من لهم خبرة في هذا المجال. وقد يضطر الباحث إلى خفض مجال البحث أو خفض حجم العينة إذا لم يتوفر له ميزانية كافية.

مهارات البحث:

تؤثر مهارات الباحث في التقويم العام لمدى واقعية البحث. إذ يحتاج الباحث إلى أن يكون لديه مهارات معينة حتى يستطيع دراسة مشكلة ما بفاعلية. وهذه الخبرات عادة ما يحصل عليها الباحث من دراسة بعض مقررات البحث، أو

التدريب، أو المشاركة في بعض البحوث. وتتطلب مهارات البحث بالنسبة للمنخرطين في بحوث كمية قدرتهم على استخدام الحاسب الآلي، وتطبيق البرامج الإحصائية، أو بناء الجداول لعرض البيانات. أما المهارات التي يتطلبها البحث الكيفي فإنها تتضمن القدرة على الكتابة المطولة، وتركيب البيانات في أفكار رئيسية، وقد يحتاج الباحث إلى إدخال بيانات المستجيبين في الباحث الآلي لتحليلها باستخدام تحليل المحتوى مثلا.

ما شروط بحث المشكلة؟

تتوقف الإجابة على هذا السؤال على ما إذا كان من المتوقع أن تؤدي دراسة المشكلة إلى عمل إضافات هامة للمعرفة والممارسة العملية في مجال البحث. وقد رأينا في الفصل الأول كيف أن البحث العلمي يضيف للمعرفة النفسية والتربوية. وسوف نتناول فيما يلي هذه الأمور بشيء من التفصيل، ويحسن أن تفكر أثناء قراءتك لها في بحث قمت أو تقوم به.

هناك خمس طرق يمكن عن طريقها تقويم إمكانية القيام ببحث ما:

١- يمكن دراسة المشكلة إذا كان الباحث يعتقد أن النتائج سوف تسد فراغا في المعرفة المرتبطة بمجال الباحث. مثال ذلك إذا وجد باحث أثناء قراءته في التراث البحثي ما يشير إلى أن الباحثين الذين درسوا مشكلة الغش في الجامعة ركزوا على الطلاب الجدد في الحصول على بياناتهم. في هذه الحالة قد يرغب الباحث في دراسة مشكلة الغش في الصفوف العليا من الجامعة.

٢- يمكن دراسة المشكلة إذا كانت المشكلة التي يريد الباحث دراستها تكرر دراسة سابقة ولكن باستخدام عينات مختلفة في مواقع جديدة. ومن المعروف أن قيمة البحث تزداد إذا كان من الممكن تعميمه على مواقف أخرى غير تلك المواقف التي عمم فيها البحث الأصلي. مثال ذلك أن البحث الذي يجرى على معهد الدراسات التربوية في جامعة القاهرة، تكتسب نتائجه قيمة أكبر إذا تكرر هذا البحث في كلية التربية بجامعة الإسكندرية مثلا، أو بعض الجامعات الإقليمية.

٣- يمكن دراسة المشكلة إذا كانت دراستها تمتد بالبحوث السابقة أو تقوم بدراسة الموضوع بدقة وعمق أكبر. فالبحث الجيد هو البحث الذي يمتد ببحث سابق في مجالات أو موضوعات جديدة، أو القيام بدراسات أكثر

على مستوى أعمق وأكثر دقة. ففي مثالنا السابق عن الغش في الامتحانات قد تمتد الدراسة لتشمل أمورا أخلاقية أخرى مثل تعاطي المخدرات.

٤- من العوامل التي تشجع على القيام بالدراسة أن يترتب على دراسة المشكلة سماع أصوات أناس آخرين غير الذين سمعت أصواتهم من قبل، ففي بحث عن مشكلة الغش في الامتحانات قد يؤدي القيام بالبحث في المناطق النائية إلى الحصول على منظور مختلف عن ذلك الذي نحصل عليه من المدن الكبيرة.

٥- يمكن دراسة المشكلة إذا كانت دراستها تؤدي إلى التعرف على وسائل تقنية جديدة، أو الاعتراف بقيمة ممارسات تاريخية أو ممارسات حالية. والأفراد الذين يستفيدون من المعرفة العملية هم صانعو السياسات التربوية، أو المدرسين. مثال ذلك قد دراسة مشكلة أخلاقية إلى التوصل إلى قواعد جديدة للأمانة، أو سياسات جديدة بالنسبة للغش في الامتحانات، أو طرق جديدة لإجراء الاختبارات.

صياغة المشكلة:

رغم أن التعريف الشائع لمشكلة البحث أنها عبارة تستفسر عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر إلا أن معظم مشكلات البحث أكثر تعقيدا من مضمون التعريف. ويجب أن تكون عبارة المشكلة واسعة بشكل معقول حتى تغطي أسئلة البحث الأكثر تحديدا، والتي يحاول البحث استقصاءها. ويمكن ذلك عن طريق استخدام مصطلحات واسعة تعبر عن عدة متغيرات. وأحد طرق صياغة المشكلة تلك الطريقة التي تساعد على تحديد المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة. وباستثناء البحث الوصفي يجب أن تحدد المشكلة علاقة بين متغير أو متغيرات مستقلة (أو تصنيفية) ومتغير أو متغيرات تابعة (أو محكية) في مجتمع محدد. ويوضح شكل (٣-٢) طريقة صياغة المشكلة، وما علينا إلا أن نضع مكان العبارات التي تحتها خط أسماء المتغيرات التي تهدف المشكلة إلى دراستها. وباستثناء الدراسات الوصفية تماما يجب أن يكون هناك متغير واحد مستقل على الأقل ومتغير واحد تابع على الأقل.

وفي العبارة التي نصوغ فيها المشكلة من المفيد استخدام نعوت أو أوصاف عامة لمجموعات من المتغيرات المتشابهة، وذلك بعكس الحال عند صياغة سؤال أو

فرض البحث. مثال ذلك قد نستخدم مصطلح المتغيرات الديموجرافية لتشمل متغيرات النوع وتعليم الأب وتعليم الأم. وقد نستخدم مصطلح المتغيرات المعرفية أو المتغيرات الحركية التي تتضمن أكثر من متغير. وبالمثل قد نستخدم الدرجات والاتجاه لتشير إلى أكثر من متغير. وفي بعض الدراسات نجد أن مفاهيم مثل تقدير الذات وطرق التدريس لها جوانب متعددة ولذلك ينتج عنها أكثر من متغير.

تسعى المشكلة إلى استقصاء **أثر** المتغير المستقل على المتغير التابع في **مجتمع محدد**.

شكل ٣-١ الطريقة العامة لصياغة المشكلة

ويلاحظ أنه عند صياغة المشكلة لابد أن تبرز العبارة أو التساؤل ثلاثة عناصر أساسية للمشكلة، وهي:

١- المتغيرات موضوع المشكلة.

٢- العلاقة بين المتغيرات التي تشملها المشكلة.

٣- المجتمع الذي نرغب في دراسته.

مثال ذلك قد نصوغ مشكلة على النحو التالي:

تسعى المشكلة إلى استقصاء أثر المتغيرات الديموجرافية ودرجات المواد الدراسية على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية.

وفي هذا المثال نجد أن العنصر الأول هو المتغيرات (المتغيرات الديموجرافية ودرجات المواد الدراسية والاتجاهات) وتتمثل العلاقة بين هذه المتغيرات (العنصر الثاني) في كلمة (أثر) ويقصد بها علاقة العلة والمعلول بين المتغيرات الديموجرافية ودرجات المواد الدراسية على الاتجاهات. أما المجتمع (العنصر الثالث) فهو طلبة المرحلة الثانوية.

وهناك طريقتان لصياغة أية مشكلة. فمن الممكن صياغة عبارة المشكلة في صيغة إخبارية، أو صيغة استفهامية. ويمكن صياغة المشكلة في عبارة واحدة أو عدة عبارات. ويتوقف ذلك على طبيعة المشكلة ودرجة تعقيدها. ولابد أن تتحدد في صياغة المشكلة العلاقات بين المتغيرات والمجتمع الخاص الذي تهتم به الدراسة، وفيما يلي مثال آخر لصياغة مشكلة من مشكلات البحث:

الغرض من هذه المشكلة دراسة أثر طريقة القراءة (الصامتة والجهرية)، على الفهم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

ما الأثر النسبي لكل من الطريقة الجهرية والطريقة الصامتة في القراءة على مستوى الفهم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

ويلاحظ من العبارتين السابقتين لصياغة المشكلة أنهما تحددان بوضوح محور البحث. كما أنهما تحددان المتغيرات التي يهتم البحث بتحليلها، والمجتمع الذي تجري عليه الدراسة. فمتغيرا الدراسة هما طريقة القراءة ومستوى الفهم في القراءة، ومجتمع الدراسة هو تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

ويتضح من هذا المثال أيضا أن وظيفة صياغة المشكلة هي بلورة الفكرة التي يسعى الباحث إلى دراستها. وكثيرا ما نبدأ بعدد كبير من الأسئلة المختلطة غير الواضحة، إلا أن صياغة المشكلة في عبارة واضحة محددة تساعد على توضيح الأمور وعلى تسهيل عملية البحث بعد ذلك.

الفروق والعلاقات:

بالإضافة إلى أننا نستطيع صياغة المشكلة في عبارة خبرية أو سؤال، من الممكن أن توجه المشكلة نحو دراسة الفروق بين مجموعة من المتغيرات، أو دراسة العلاقة بينها. والمثال السابق عن طريقتي القراءة مثال لدراسة الفروق بين المتغيرات. وفيما يلي مثال لمشكلتين تحددان دراسة علاقات بين المتغيرات.

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الذكاء والابتكار وثلاثة أساليب في التعلم لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الإعدادية.

أو

ما العلاقة بين مهارات القيادة والذكاء ودافع الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

والفرق الرئيسي بين هذين النوعين من المشكلات (دراسة الفروق ودراسة العلاقات) هو استخدام كلمة فروق أو كلمة علاقة، ولهاتين الكلمتين أهمية في تحديد تصميم البحث وخطته والتحليل الإحصائي للنتائج. فاستخدام كلمة علاقة يعني أن الباحث يريد أن يقوم بدراسة ارتباطية (Moore, 1983). واستخدام كلمة فروق يعني أن الباحث يريد القيام بدراسة مقارنة.

ولذلك فإن الحرص والعناية في اختيار الكلمات أو المصطلحات المناسبة لصياغة المشكلة أمر ضروري لأن ذلك يحدد المعنى الذي يريد الباحث إبلاغه للقارئ، كما يحدد جودة البحث. وإذا لم يقم الباحث بصياغة المشكلة في عبارة محددة فقد تصبح غامضة وغير متسقة، وربما تكشف عن تحيز الباحث وعدم ترابط متغيرات البحث. وإذا كانت المشكلة مصاغة بوضوح، فإنها تساعد على تسهيل إجراءات البحث، وإلا ترتب عليها ارتباك القارئ وعدم فهمه المقصود من البحث.

معايير صياغة المشكلة:

يحدد لنا مور (Moore, 1983, pp. 42-43) أربعة معايير لابد من توافرها حتى تكون المشكلة صالحة، وهذه المعايير هي:

١- يجب أن تكون صياغة المشكلة في عبارة محددة أو سؤال واضح.

٢- يجب أن توضح المشكلة علاقة بين متغيرين أو أكثر مع تحديد المجتمع الذي تشمله الدراسة.

٣- يجب أن تكون المتغيرات التي تحددها المشكلة متفقة مع المتغيرات التي تعالجها أدوات الدراسة في الجزء الخاص بالإجراءات، كما يجب أن يكون المجتمع كما حددته المشكلة متفقا مع عينة البحث أو الأفراد الذين تشملهم الدراسة.

٤- يجب أن تكون المشكلة قابلة للبحث أو للتحقق الأمبيريقي.

وفيما يلي توضيح لهذه المعايير الأربعة.

<u>أولا</u>: تحديد المشكلة:

المعيار الأول لصياغة المشكلة هو أن تكون المشكلة واضحة ومحددة، إما على صورة عبارة إخبارية، أو عبارة استفهامية. ويعتبر هذا المعيار هو المعيار الأساسي والمنظم للمعايير الأخرى. فبعض العبارات قد تحمل فكرة مهمة ولكنها لا تصلح مشكلة للدراسة. ومصطلح *"مشكلة"* له معنيان، أحدهما تقليدي، والآخر فني. ففي المعنى التقليدي تعني المشكلة مجموعة من الظروف التي تحتاج للمناقشة أو اتخاذ قرار أو حل أو بعض المعلومات. أما المعنى الفني لمشكلة البحث فيتضمن إمكانية الدراسة الأمبيريقية، أي إمكانية جمع البيانات وتحليلها، وهذا هو المعنى الذي يتبناه البحث (McMillan & Schumacher, 1984). ولذلك فإن العبارات التي تتضمن مقترحات غامضة، أو أسئلة ذات طابع قيمي، لا تصلح مشكلات

للدراسة. مثال ذلك:

- كيف نمنع التسرب بين التلاميذ؟
- ما هي العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي؟
- ما فائدة التحاق الأطفال بالرياض؟
- هل البرامج العادية مناسبة للمتفوقين؟

مثل هذه الأسئلة تتصف بالغموض والعمومية، ولا تصلح مشكلات للبحث. والأسئلة ذات الطابع القِيَمي مثل أيهما أفضل؟ أو أي مما يأتي مرغوب فيه، أو أحسن، أو أسوأ؟ وماذا يجب أولا عمله؟ مثل هذه الأسئلة كما هي مطروحة لا تصلح لبحث أمبيريقي. ورغم أن هذه الأسئلة قد يكون لها معناها للنظار والآباء والمعلمين والفلاسفة والقادة السياسيين إلا أنها غير قابلة للبحث كما هي مطروحة. على أن مثل هذه الأسئلة مفيد كنقطة بداية، لأنه من الممكن أن يترتب على مناقشتها أو التفكير فيها مشكلة قابلة للدراسة.

ولابد أن نكون قادرين على رؤية المشكلة العامة بوضوح تام حتى تكون صياغة المشكلة واضحة ومحددة. وقد يقول البعض أنه يكفي أن تكون المشكلة واضحة في ذهن الباحث ولكن هذا خطأ، فيجب أن تكون العبارة التي تصاغ فيها المشكلة واضحة ومحددة ومفهومة للقارئ. ويمكن أن يتحقق ذلك بإنفاق وقت كاف في صياغة المشكلة وعدم تعجل القيام بالبحث. وتوضح الأمثلة التالية كيف أن التحديد الواضح للمشكلة يمكن أن يلقي الضوء على إجراءات البحث وكيفية جمع البيانات.

- ما اتجاهات الآباء نحو نظام الفصلين الدراسيين بالمرحلة الثانوية؟
- الغرض من هذه الدراسة تحديد التطورات في النظام التعليمي بمصر في الفترة من ١٩٣٥ إلى ١٩٩٥.
- ما الفروق في المستوى التحصيلي بين الطلبة والطالبات في جامعة القاهرة؟
- توجد علاقة موجبة بين الالتحاق بمرحلة الرياض والنضج الاجتماعي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.
- كيف يؤثر الاستعداد الأكاديمي ومفهوم الذات ومستوى الطموح على التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية؟
- ما أثر الطريقة الجديدة لتدريس منهج العلوم على فاعلية تدريس العلوم في المرحلة الثانوية؟

يلاحظ من العبارات السابقة أنها واضحة ومحددة كما أنها تتضمن الطريقة التي يتم بها جمع البيانات وتحليلها.

ولنأخذ مثالا على ذلك المشكلة الأخيرة. إن الباحث يريد أن يدرس فاعلية طريقة جديدة في تدريس العلوم في المرحلة الثانوية. ومن صياغة المشكلة يمكن أن يفهم القارئ بشكل عام ماذا يريد الباحث أن يفعل. إلا أن صياغة المشكلة يجب أن تكون محددة تماما، بحيث توصل للقارئ بالضبط ما يريد الباحث القيام به.

ومن الخطوات الضرورية للقيام بالبحث تعريف المصطلحات المتضمنة في المشكلة. ما معنى فاعلية؟ وما معنى منهج العلوم؟ وما معنى المرحلة الثانوية؟ وكما ذكرنا من قبل فإن تعريف مصطلحات البحث لا يمكن الحصول عليها من القاموس. فقد نعرف الفاعلية مثلا بأنها 'الحصول على النتيجة المقصودة أو المتوقعة' وهذا التعريف تعريف إنشائي نظري لمفهوم الفاعلية، ولكنه ليس دقيقا بالدرجة التي تتناسب مع البحث، ولابد من وضع تعريف *إجرائي* له يساعد على تنفيذ البحث أمبيريقيا. ولذلك يجب أن يحدد الباحث المؤشرات المختلفة التي يستدل بها لتحديد وجود أو غياب ظاهرة *الفاعلية*. ويصدق نفس الكلام على المصطلحات الأخرى. أي أنه يجب على الباحث أن يُعَرِّف كل المتغيرات تعريفا إجرائيا كما سبق ذكره في الفصلين الأول والثاني. وبالنسبة لهذا البحث يمكن أن نعرف *'الفاعلية'* بأنها الحصول على درجات تحدد مستوى معينا في اختبار العلوم. ويمكن تعريف 'منهج العلوم' بأنه المقرر الذي يدرس في البيولوجي في الصف الثاني الثانوي. وهكذا بالنسبة لباقي المصطلحات. ويمكن بعد تحديد المقصود بهذه المصطلحات تحديد المشكلة بشكل جيد وصياغتها على النحو التالي مثلا:

ما أثر استخدام الطريقة الجديدة في التدريس على المستوى التحصيلي في مقرر البيولوجي لطلبة الصف الثاني الثانوي؟

ويتبين من الصياغة الأخيرة أن المشكلة أصبحت أكثر تحديدا ووضوحا، ومن السهل على أي قارئ أن يتصور ما يريد الباحث القيام به.

وفيما يلي مجموعة من القواعد التي تساعد على تحديد مشكلة البحث، وهي:

١- معرفة المجال:

من الواضح أن مما يساعد الباحث على صياغة مشكلة جيدة صالحة للبحث أن يكون ملما بالمجال الذي يركز عليه البحث. ومن أهم الطرق التي تساعد الباحث على تحقيق ذلك هو أن يحاول كتابة بعض الدراسات التحليلية في مجال

المشكلة التي يهتم بها، أو تقديم عرض في قاعة البحث أمام أساتذته وزملائه، إذ أن هذا يدفعه للقراءة في المجال ومحاولة التعرف على أهم ما به من معرفة.

٢- التوسيع من مجال الخبرة:

يجب ألا يلزم الباحث نفسه بالبحوث الجارية فقط في المجال الخاص الذي يبحثه، فقد يكون الباحثون في مجالات أخرى في صراع مع مشكلات متشابهة لمشكلته، أو يدرسون مشكلات قريبة من مشكلة الباحث ويمكن أن يستفيد مما يدور بها من أفكار. ولذلك فإن الاحتكاك بالزملاء، أو بالمجلات في مجال قريب من مجاله قد يساعده على تخطي كثير من الحواجز التي تقف أمامه عند محاولة تحديد مشكلة البحث.

٣- استخدام أساليب العصف الفكري:

كثيرا ما يساعد الدخول في مناقشات علمية مع الزملاء أو أثناء قاعة البحث على توليد كثير من الأفكار في ذهن الباحث وإذا عرض مثل هذه الأفكار، فقد يساعده على بلورتها المناقشات الفكرية التي قد يثيرها عرضه بين أساتذته وزملائه.

٤- تجنب الوقوع فيما يلي:

أ- السماح لقرار متسرع أو طريقة أو أسلوب بالسيطرة على صياغته للمشكلة. ومن أمثلة هذا الأسلوب المتسرع في إعداد المشكلة الاعتماد على الرزم الإحصائية، وذلك بإعداد سؤال يعلم الباحث أنه يستطيع استخدام رزمة إحصائية معينة في معالجته. واستخدام مثل هذا الأسلوب في صياغة المشكلات خطيئة كبيرة تؤدي إلى تصميم بحث وتنفيذه دون أية دراية بكيفية تحليل البيانات.

ب- وضع مشكلة لا يمكن دراستها (إما من حيث عمومية المشكلة أو من حيث الطريقة التي يتطلبها جمع البيانات المتعلقة بها).

جـ- اختيار مشكلة سبق لباحثين آخرين اختيارها وعلاجها بشكل مرض (التكرار المقصود النابع من الرغبة في التأكد من النتائج يختلف عن الجهل بما في الميدان من تراث).

<u>ثانيا</u>: تحديد المتغيرات والمجتمع:

يجب تحديد جميع المتغيرات الرئيسية بوضوح في مشكلة البحث، كما يجب تحديد المجتمع بوضوح. ما الذي نقصده بقولنا تحديد المتغيرات أو المجتمع بوضوح؟ وما هو مستوى الوضوح المطلوب؟

يجب ألا تكون المشكلة عامة جدا أو ناقصة غير كاملة المعنى، مثال ذلك:

الذكاء وأثره على بعض الأطفال.

هذه المشكلة عامة للغاية، فمتغير الذكاء غير محدد، كما أن المجتمع غير واضح، ولا توجد علاقات قابلة للدراسة بها. وبمعنى آخر هذه مشكلة غير قابلة لجمع البيانات. ومن ناحية أخرى يجب ألا تكون محددة جدا بحيث تصبح مجرد عرض لأدوات البحث والعينة، وتكون تكرارا لهذين الجزأين من خطة البحث، مثال ذلك:

سوف ندرس الفروق بين ٥٠ طفلا و ٥٠ طفلة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي في منطقة القاهرة الجنوبية باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

والعبارة الجيدة التي تصاغ بها المشكلة يجب ألا تكون عامة جدا، أو محددة جدا، بل يجب أن تقع بين هذين الطرفين، مثال ذلك:

الغرض من هذه الدراسة تحديد الفروق بين تلاميذ وتلميذات الصف الأول الابتدائي في مقياس فردي للذكاء.

وهذه العبارة الأخيرة واضحة وغير غامضة، وهي تحدد متغيرات الدراسة (النوع والذكاء) والعلاقة بينها (الفروق في الذكاء بين التلاميذ والتلميذات)، كما تحدد المجتمع بأنه تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

وعملية تحديد المتغيرات والمجتمع تحديدا مقبولا ليس أمرا سهلا. فإذا أخذنا مثلا مفهوم الذكاء، نجد أنه في المثال الأول عام للغاية، وفي المثال الثاني محدد أكثر من اللازم. أما المثال الثالث فإنه مصاغ بشكل مناسب.

كذلك بالنسبة لكلمة الأطفال في المثال الأول فهي عامة للغاية، ولا يمكن تحديد مجتمع الدراسة منها، وفي المثال الثاني نجدها محددة أكثر من اللازم بحيث أصبحت في الواقع تحديدا لعينة البحث. أما في المثال الثالث فالمجتمع محدد بمستوى معقول من العمومية.

عدد المتغيرات وتعقد المشكلة: إذا زاد عدد المتغيرات عن أربعة أو خمسة متغيرات تصبح المشكلة التي ندرسها مشكلة معقدة. وتتعقد المشكلة كذلك إذا تعددت المجموعات التي ندرسها، بحيث يصبح لدينا أكثر من مجتمع. وإذا قل عدد

المتغيرات وعدد مجموعات الدراسة تكون صياغة المشكلة مهمة أسهل وأبسط. وعندما تكون المشكلة معقدة قد نحتاج لفقرة أو عدة فقرات لتحديدها.

<u>ثالثا</u>: تحقيق التوافق بين أجزاء البحث:

المعيار الثالث من معايير صلاحية المشكلة هي أن تتوافق أجزاء البحث مع بعضها البعض، بمعنى أن المتغيرات المحددة في المشكلة تكون متوافقة مع المتغيرات التي تقيسها أدوات البحث. أي مع الجزء الخاص بأدوات البحث وإجراءاته. إذ يجب أن تكون جميع المتغيرات التي يعالجها البحث مذكورة في المشكلة، ويجب أن تتفق تماما مع المتغيرات التي تتناولها إجراءات البحث. وكذلك يتوافق المجتمع المحدد في المشكلة مع عينة البحث، أي يكون ظاهرا بوضوح أن سحب العينة تم من نفس المجتمع الذي ذكر في المشكلة. ويعتبر هذا المعيار تحديدا أكثر للمعيار الثاني المتعلق بتحديد المتغيرات ومجتمع البحث.

ويساعد هذا التوافق على سير إجراءات البحث سيرا طبيعيا. كما أنه يُؤدي إلى تماسك البحث وتكامله. ويُساعد القارئ عند قراءة تقرير البحث على تتبع خطوات البحث بشكل منطقي. ولكن إذا لم يلتزم الباحث بوجود التوافق بين مشكلة البحث وإجراءاته، فإن ذلك قد يؤدي إلى الارتباك وعدم تجانس البحث. فإذا كانت المشكلة مثلا تحدد وجود متغيرين ولكن الجانب الإجرائي من البحث عالج ثلاثة متغيرات أو متغيرات أخرى غير المتغيرات المذكورة في المشكلة، فإن ذلك يؤدي إلى وجود فوضى في البحث. ومثل هذه الفوضى قد تدعو القارئ إلى أن يسأل: ماذا يريد هذا الباحث أن يدرس؟ كيف يجمع البيانات حول مشكلة البحث؟ هل يعرف حقيقة ماذا يريد أن يدْرس؟

ويجب كذلك أن يكون المجتمع المحدد في المشكلة متفقا مع عينة البحث، بحيث تكون عينة البحث مستمدة من نفس المجتمع الذي حددته المشكلة. أما إذا كانت المشكلة تحدد مجتمعا وتم جمع البيانات من عينة تنتمي لمجتمع مختلف فإن هذا يعني عدم تماسك البحث وأنه لا يمكن الإجابة على تساؤلات المشكلة أو اختبار الفروض بشكل صحيح. فإذا كان لدينا المشكلة التالية:

> **الغرض من هذا البحث تحديد الفروق في الذكاء بين تلاميذ الصف الأول الإعدادي مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل.**

فإنه طبقا لهذه المشكلة يكون لدينا متغيران هما الذكاء والتحصيل من مستويين

(مرتفع ومنخفض)، والمجتمع هو تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ولكن إذا قام الباحث بدراسة متغير ثالث بالإضافة إلى هذين المتغيرين فإنه يكون قد أدخل عنصرا جديدا على المشكلة من شأنه إضعاف تماسك البحث. كما أن الباحث إذا قام بدراسة الفروق بين البنات والأولاد في التحصيل يكون أيضا قد خرج على مشكلة البحث وعالج مجتمعا مختلفا عن مجتمع البحث. وبمعنى آخر لابد أن يلتزم الباحث التزاما تاما بما حددته المشكلة من متغيرات ومجتمع وأن يكون هذا الالتزام واضحا في جميع خطوات البحث.

<u>رابعا</u>: قابلية المشكلة للبحث:

يجب أن تكون المشكلة قابلة للبحث. والمشكلة القابلة للبحث هي المشكلة التي يمكن دراستها عن طريق جمع البيانات وتحليلها. والمشكلات التي تعالج قضايا فلسفية أو أخلاقية أو تتطلب أحكاما قيمية ليست مشكلات قابلة للدراسة عن طريق الاستقصاء العلمي، ويمكن للبحث أن يدرس الاتجاهات نحو هذه القضايا ولكنه لا يستطيع أن يحلها.

ويجب صياغة المشكلة بطريقة تضمن إمكانية بحثها أي إمكانية تطبيق خطوات الطريقة العلمية. وبمعنى آخر فإنه لا يجب دراسة مشكلة لا تنطبق عليها المعايير الأربعة السابق ذكرها.

مصادر المشكلة:

كيف نعثر على موضوعات عامة تصلح أن تكون مشكلات للدراسة؟

يمكن الرجوع إلى عدة مصادر للاستفادة منها في الحصول على مشكلات، وهي: الخبرة الشخصية، والنظريات التربوية والنفسية المختلفة، والبحوث السابقة والقضايا الاجتماعية والمواقف العملية، والمصادر غير التربوية بشكل عام (McMillan & Schumacher, 1984; Gay, 1990; Ary et al., 1996).

الخبرات الشخصية:

الخبرات الشخصية من أهم المصادر المثمرة للمشكلات، وبخاصة بالنسبة للباحثين المبتدئين الذين يمكن أن يجدوا في العمل التربوي الذي يمارسونه مَعِينا وافرا من المصادر لمشكلات البحث، ومصدرا وفيرا للأسئلة والإحساس بالمشكلات. ويمكن عن طريق الخبرة الشخصية اقتراح مشكلات من ملاحظة بعض العلاقات التي لا يمكن تفسيرها بشكل مُرضٍ. ودراسة مثل هذه المشكلات قد يؤدي إلى اقتراح نظم جديدة أو إصدار قرارات أو اقتراح نظريات جديدة أو التعرف على

متغيرات لم تتطرق لها الدراسات السابقة. وتعتمد كثير من البحوث التربوية عل ى هذا المصدر. ومن الصعب تصور وجود مدرس لم يفكر إطلاقا في طريقة أف ضل لتدريس مادته، أو طريقة لزيادة التعلم، أو تحسين السلوك. وأهمية هذا المصدر أنه قد يؤدي بنا إلى بحث تطبيقي له فائدة عملية في الفصل أو في المدرسة بشكل ع ام (انظر الفصل الخامس عشر عن البحوث العملية).

وملاحظة بعض العلاقات التي ليس لها إجابة شافية يمكن أن تكون مصادر لمشكلات البحث. فقد يلاحظ مدرس أن هناك زيادة في مؤشرات القلق بين بع ض الطلبة في أوقات معينة. ولدراسة مثل هذه المشكلة يمكن للمدرس أن يضع بع ض التفسيرات المؤقتة ثم يحاول اختبارها أمبيريقيا. وهذا الاستق صاء ق د لا يعط ي الإجابة المطلوبة فقط، بل إنه قد يزيد من فهم أسباب قلق الطلاب في الفصل.

كما أن هناك كثيرا من القرارات التي يجب اتخاذها بشأن بعض الممارسات التي أصبحت روتينا في المواقف المدرسية، وليس لها سند عملي أمبيريقي، ب ل إن مرجعها التقاليد وأهل الخبرة. ويمكن إجراء بحوث تقويمية لهذه الممارسات. مثال ذلك بعض الممارسات التي ترتبط بالامتحانات أو النظام في المدرسة، فهذه يمكن أن تكون مصدرا لمشكلات تتطلب بحوثا للحصول على بيانات تصلح أساس ا لاتخ اذ قرارات مدرسية جديدة.

ويمكن القول إن الدراسات التي تستمد مشكلاتها من خب رات المدرس ين المباشرة في الفصل يمكن أن تعطي إضافات للممارسات التربوي ة ب شكل ع ام. وهناك حاجة ماسة الآن إلى الدراسات التي تتناول المستوى التحصيلي بين الطلب ة في مختلف مراحل التعليم، والدروس الخصوصية وما يدور حولها من آراء يمك ن أن تكون هي الأخرى مصدرا للدراسات والبحوث التربوية المهمة، وغير ذلك الكثير مما يصلح أن يكون مصدرا لمشكلات البحث.

استقراء النظريات التربوية والنفسية:

تعتبر النظريات التربوية والنفسية مبادئ عامة لا نعرف مدى انطباقها على المشكلات التربوية الخاصة حتى تختبر عمليا. مثال ذلك يمكن اختب ار نظري ات التعلم ونظريات الإدارة والتنظيمات الاجتماعية وغيرها في المواقف التربوية، ومثل هذه الدراسات قد تحقق فائدة عملية في تفسير بعض الأحداث التربوية. ورغ م أن هذا المصدر ربما يكون من أهم مصادر المشكلات إلا أن واقع الأمر أنه ليس م ن السهل طرق مثل هذا المصدر وبخاصة على الباحث المستجد. وهناك وف رة ف ي النظريات التربوية، مثال ذلك نظريات التعلم ونظريات السلوك التي يمكن اللج وء

إليها للحصول على مشكلات للبحث، إلا أن النظرية ليست مجموعة من المعارف، بل مجموعة من المبادئ والتعميمات التي يجب إخضاعها للبحث العلمي القوي الرصين. والمشكلات التي تقوم على نظرية ما مفضلة على غيرها من المشكلات في البحوث التربوية والنفسية، وذلك من وجهة نظر الإضافة للتقدم العلمي في التربية، وصياغة الفروض القائمة على نظرية، أسهل من حيث توفر الأساس المنطقي لبناء الفرض، كما أن أساس تفسير الفرض بعد اختباره ممكن على أساس النظرية التي حصلنا منها على المشكلة. وكثيرا ما تساعد نتائج الدراسة التي قامت مشكلتها على نظرية على إضافة معرفة جديدة للنظرية من حيث تحقيق أو عدم تحقيق بعض جوانب النظرية، وكذلك باقتراح بحوث جديدة قائمة على نفس النظرية ويتطلب الأمر إجراءها.

ومن النظرية يستطيع الباحث أن يولد فروضا تتوقع نتائج معينة في موقف عملي معين. فقد يسأل الباحث نفسه: ما العلاقات التي يمكن ملاحظتها إذا كانت المبادئ القائمة على النظرية صحيحة في هذا الموقف؟ ومن هذا السؤال يستطيع تصميم بحث للتأكد من أن البيانات الأمبيريقية تساند أو لا تساند الفرض الذي وضعه وبالتالي النظرية.

ولا توفر النظريات مصدرا للمشكلات فحسب، بل إن المشكلات التي تقوم على نظريات يساعد بحثها على ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الناتجة عن البحث الجديد. وهناك من النظريات المعرفية، ونظريات الدوافع، ونظريات النمو، ونظريات العزو، وغيرها من النظريات التي تساعد دراستها على الحصول على نتائج قد تكون لها فائدة كبيرة في مواقف التعلم والفصل. ومن الأمثلة على ذلك نظرية التعزيز التي يمكن أن تكون نقطة بدء مفيدة في البحوث الموجهة نحو قاعة الدرس. ولقد استثارت هذه النظرية بالفعل كثيرا من البحوث التي كان لها جدواها الكبير في المدرسة وفي التعلم الإنساني بوجه عام.

البحوث السابقة:

قد تظهر البحوث والدراسات السابقة الحاجة لإعادة تطبيق بحث مع بعض التعديلات أو بدونها. ذلك أن إعادة إجراء دراسة ما قد يزيد إمكانية تعميم نتائجها. والتحقق من صدق هذه النتائج، ففي الكثير من الحالات قد يستحيل توزيع أفراد العينة توزيعا عشوائيا، وهي مشكلة تقلل من إمكانية تعميم النتائج، ولكن إذا أعدنا إجراء التجارب في أوقات مختلفة ومواقف مختلفة، وحصلنا على نفس النتائج فإننا نصبح أكثر ثقة بها وفي إمكانية تعميمها.

ويساعد الرجوع إلى ملخصات البحوث على تضييق مجال المشكلات، كما أنها كثيرا ما تشير إلى الدراسات التي يحتاج المجال إلى القيام بها 'كخطوة تالية'. وقد تكون الخطوات التالية المقترحة امتدادا منطقيا للدراسة السابقة، أو تكرارا للدراسة في موقف مختلف حتى يمكن تعميم النتائج في مواقف متعددة مما يحقق عمومية النتائج. مثال ذلك أن الدراسة التي تستقصي فاعلية التعلم المبرمج في تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، قد تقترح دراسات أخرى مماثلة في مناهج أخرى في نفس المرحلة. إلا أنه من المفضل ألا نكرر دراسة ما كما حدثت بالضبط، فهناك الكثير مما يمكن تحقيقه من القيام بدراسات جديدة. ومع ذلك فتكرار بعض الدراسات مرغوب فيه جدا وبخاصة تلك الدراسات التي تتعارض نتائجها مع دراسات أخرى سبق إجراؤها، أو التي تعارض نتائجها بعض النظريات التربوية.

وعند قراءة المعرفة المنظمة في مجال معين، يمكن أن يدرك الباحث وجود بعض الفراغات في المعلومات التي وجدها. ويمكن تصميم البحوث التي تساعد على ملء هذه الفراغات وربط جوانب المعرفة بعضها ببعض، مما يساعد على الحصول على معرفة أكثر تماسكا وأكثر ثباتا. ومناقشة طلبة الدراسات العليا لأساتذتهم في التخصصات المختلفة حول هذه النقطة يمكن أن يساعدهم في الحصول على مشكلات للبحث.

وإذا قام الباحث بعمل تحليل نقدي للبحوث المنشورة في مجال تخصصه، ومع قليل من النشاط الابتكاري، يمكن العثور على مشكلات قابلة للبحث. كما أن فهم المظاهر النظرية والأمبيريقية لمجال ما قد يمكن من العثور على مشكلات جديرة بالدراسة.

وبعد الانتهاء من صياغة المشكلة يقوم الباحث بمراجعة البحوث السابقة المرتبطة بالمشكلة. ويتم في هذه المراجعة تلخيص وتحليل البحوث والدراسات السابقة حتى يتبين كيف ترتبط المشكلة بالمعرفة القائمة في المجال الذي يدرسه الباحث. ويجب أن يركز الباحث في استعراضه للبحوث السابقة على الطريقة التي سوف يضيف بها بحثه إلى المعرفة. وعند إعداد تقرير البحث لابد أن يكتب الباحث به جزءا يتعلق بمراجعة البحوث السابقة، وليس من الضروري أن يكون لهذا الجزء عنوان خاص، ولكنه يأتي عادة ضمن مقدمة التقرير. ويختلف طول الجزء الخاص بمراجعة البحوث السابقة من بحث لآخر، وذلك حسب طبيعة البحث ومدى توافر دراسات حوله. إلا أنه يجب أن يكون كافيا إلى درجة تسمح للقارئ بمعرفة أن الباحث لديه فهم صحيح عن العلاقة بين ما تم في مجال بحثه وما سوف يقوم به.

وسوف نتناول في الفصل الرابع هذا الموضوع بشيء من التفصيل.

القضايا الاجتماعية:

تعتبر القضايا الاجتماعية مصدرا هاما من مصادر البحث، وبخاصة تلك القضايا الناجمة عن كوارث تصيب المجتمع. ومن أمثلة ذلك الحروب التي خاضتها مصر في العقود الثلاثة ابتداء من الخمسينيات من القرن العشرين، فقد أثارت هذه الحروب التفكير في كثير من البحوث وبخاصة البحوث المسحية وبحوث استطلاع الرأي. ولقد كانت حرب الخليج في عامي ١٩٩٠ و١٩٩١ أساسا لكثير من البحوث التي أجريت في الكويت ودول الخليج، وغيرها من الدول العربية، بل وفي الولايات المتحدة الأمريكية أيضا.

المواقف العملية:

قد تؤدي حاجة المسئولين لاتخاذ قرار معين إلى إجراء دراسة تقويمية في موقع أو مواقع معينة لمشكلة من المشكلات الميدانية، مثال ذلك ما قامت به وزارة التربية والتعليم من دراسات تقويمية من أجل تطوير نظام الامتحانات في الثانوية العامة. أو ما قامت وتقوم به وزارة التربية والتعليم من دراسات الغرض منها اتخاذ قرارات بشأن رعاية وتعليم الطلبة المتفوقين في مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي. ولقد ترتب على بعض البحوث في مجال رعاية المتفوقين في الماضي اتخاذ قرار بإنشاء مدرسة ثانوية للمتفوقين في المرحلة الثانوية في المعادي، أحد ضواحي مدينة القاهرة.

تقويم المشكلة:

بعد اختيار المشكلة وصياغتها صياغة مبدئية يجب تقويمها، حتى يتأكد الباحث أن المشكلة مهمة للبحث، ورغم أن تحديد ذلك قد يصطبغ بصبغة شخصية ذاتية، إلا أن هناك معايير تمكننا من الحكم على صلاحية المشكلة. ونورد فيما يلي مجموعة من المعايير التي تحدد مدى صلاحية المشكلة للبحث، ولا تعتبر المشكلة صالحة إلا إذا انطبقت عليها هذه المعايير:

١- يجب أن تكون المشكلة من النوع الذي لا يجاب عليه إلا عن طريق البحث. ويجب أن يكون من الممكن جمع بيانات لاختبار نظرية أو الإجابة على السؤال الذي تطرحه المشكلة. والمشكلة القابلة للبحث هي المشكلة التي يمكن إخضاعها للبحث الأمبيريقي، أي جمع البيانات الأمبيريقية التي تمكننا من اختبار الفروض أو الإجابة على أسئلة البحث. ويلاحظ أن كثيرا من الأسئلة المهمة في التربية قد لا تصلح للبحث التربوي كما سبق أن بينا عند الكلام

على تحديد المشكلة، ولذلك يجب أن يتأكد الباحث من أن المشكلة هي فعلا من المشكلات التي يمكن بحثها.

٢- يجب أن يتأكد الباحث من أن دراسة المشكلة يؤدي إلى عمل إضافات للمعرفة التربوية. ولذلك يجب أن يبين الباحث كيف أن نتائج هذه الدراسة سوف تسد بعض الفراغات في المعرفة التربوية الحالية، أو أنها سوف تساعد على الإقلال من بعض التناقضات الموجودة في المعرفة العلمية التربوية.

٣- يجب أن تتضمن المشكلة مبدأ هاما، يترتب على دراسته نتائج مهمة للنظرية التربوية أو العملية التربوية، وإلا فهناك غيرها من المشكلات المهمة للبحث التربوي. ولذلك يجب أن يبين الباحث كيف أن الدراسة سوف تمدنا ببعض المعرفة عن العلاقة بين المتغيرات التي تتناولها الدراسة.

٤- يجب أن تكون المشكلة جديدة، ولذلك يجب أن يبني الباحث مشكلته على البحوث السابقة، وإلا فإنه قد يضيع جهده دون طائل إذا اكتشف أن العمل الذي يقوم به ليس إلا تكرارا لما قام به غيره. وليس المقصود من ذلك أن المشكلة التي سبقت دراستها ليست جديرة بالدراسة، فكثيرا ما نحتاج إلى تكرار بحث سابق للتحقق من نتائجه. ولكن المقصود ألا نكرر بحثا دون علم بأن هذا البحث سبقت دراسته.

٥- يجب أن يبين الباحث أن المشكلة التي سوف يدرسها يترتب عليها اقتراح مشكلات جديدة تساعد على استمرار البحث في مجال المشكلة في المستقبل، وبذلك تساعد على تطور المعرفة وتقدمها.

٦- لابد أن يتحقق الباحث من جدوى دراسة المشكلة التي اختارها. ومن مناسبتها له كباحث. فبالرغم من أن المشكلة قد تكون جيدة، إلا أنها قد تكون غير مناسبة للباحث، بمعنى أنه لن يكون قادرا على متابعة العمل فيها. وهنا يحسن بالباحث أن يوجه لنفسه عددا من الأسئلة قبل أن يقرر أن مشكلة ما مناسبة له، وهذه الأسئلة هي:

أ- هل أنا كفء للقيام بهذا النوع من البحث؟ هل لدي معرفة كافية بمجال هذا البحث بالدرجة التي أفهم بها جوانبه المهمة وأقدر على تفسير نتائجه؟ هل لدي من المهارات ما يمكنني من بناء أدوات البحث واستخدامها في جمع البيانات بشكل سليم؟ هل لدي المعرفة الكافية بطرق تصميم البحث والتحليل الإحصائي؟

ب- هل البيانات الضرورية متوفرة؟ هل تتوفر أدوات جمع البيانات الصادقة والثابتة؟ هل من الممكن لي أن أحصل على التصريح اللازم لجمع

البيانات من المدارس أو المؤسسات التعليمية، أو إجراء التجارب فيهـا؟
هل من الممكن أن أقوم بإجراء مقابلات مع المدرسين أو الطلبة إذا تطلب البحث ذلك؟
هل لدي من الموارد المالية ما يكفي لإجراء البحث والاستمرار فيه إلى نهايته؟

جـ- هل لدي من الوقت ما يمكنني من تنفيذ البحث في كافة مراحلـه؟ وهل لدي من العزم والمثابرة ما يحفزني على الاستمرار في العمل في البحث إلى نهايته، رغم ما قد يكون به من صعاب وعقبات؟

إعداد خطة البحث

يمكن تعريف خطة البحث بأنها وصف تفصيلي لدراسة مقترحـ ـة تـ صمم لاستقصاء مشكلة معينة. وتتضمن خطة البحث تبريرا للفروض التي سوف تختبر، ووصفا تفصيليا لخطوات البحث سوف يتبعها الباحث في جمـ ـع وتحليـ ـل البياذ ـات اللازمة، كما قد تشتمل على الزمن المقترح لإنهاء كل خطوة من خطوات البحث.

وإعداد خطة البحث خطوة مهمة في عملية البحث، بل إن تنفيذ أي بحـ ـث تنفيذا سليما إنما يتوقف على إعداد خطة متكاملة سليمة. وخطة البحـ ـث إذا كـ ـان الباحث طالب ماجستير أو دكتوراه توفر للمشرف على الطالب أساسا لتقويم مشروع البحث، كما تساعده على متابعة الإشراف على الطالب خلال فترة تنفيـ ـذ البحـ ـث. وتوفر خطة البحث للباحث بشكل عام وسيلة لمتابعة مراحل البحث المختلفة.

وخطة البحث شبيهة بالتصميم الذي يعده المهندس قبل البدء في تنفيذ بنـ ـاء عمارة ما. وعادة ما يخضع مشروع خطة البحث لمراجعات كثيرة قبل أن تـ صبح الخطة مقبولة وصالحة للبحث. لأن البحث الجيد يجب إعداده بعناية وتنفيذه بـ شكل منظم. ولا يجب ترك أمر خطوات البحث لاجتهادات الباحث أثناء قيامه بالبحـ ـث، فإن ذلك غالبا ما يؤدي إلى تعثر الباحث أو وقوعه في الخطأ. فالبحث الجيد عـ ـادة ما يتولد عن خطة معدة إعدادا جيدا. واللعب السماعي جائز لعازف البيانو أو العود أو أي آلة موسيقية أخرى، ولكنه لا يجوز إطلاقا للباحث. ولذلك يجب إعداد خطة البحث والانتهاء منها قبل أن يبدأ تنفيذ البحث (Clark-Carter, 1997).

وتشبه خطة البحث تقرير البحث، إلا أن الخطة تعد قبل القيام بالبحث وليس بعده. فالخطة تصف مشكلة البحث وأهميتها، وتعطي تفصيلات عن المنهج الـ ذي سوف يستخدم، ولماذا يعتبر هذا المنهج هو الأنسب للمشكلة المعروضة.

وتحتوي خطة البحث في البحوث الكمية على معظم أجزاء تقرير البحـ ـث: العنوان، وملخص، وصياغة المشكلة، ومراجعة البحوث السابقة، وقائمة بـ ـالمراجع. وتختلف خطة البحث عن التقرير في أنها لا تتضمن نتائج ومناقشتها، ولا عرضـ ـا لخلاصة البحث. ويحتوي التقرير بدلا من ذلك على خطة لجمع البيانات وتحليلهـ ـا (الأساليب الإحصائية المقترحة). وقد تحتوي خطة البحث علـ ـى جـ ـدول زمنـ ـي

بخطوات البحث، والزمن المقترح لكل خطوة، وإن كان هذا ضروريا فقط في الخطط المدعومة ماليا.

أما إعداد الخطة في البحوث الكيفية أصعب في كتابتها لأن عملية البحث في حد ذاتها ليست في مستوى إعداد وبناء البحث الكمي. فالباحث يعد صياغة لمشكلة البحث، ومراجعة للبحوث السابقة، وقائمة بالمراجع. ويظهر الباحث قدرته على استكمال البحث الكيفي بطريقتين: الأولى أن تكون خطة البحث معدة إعدادا جيدا، مع مناقشة مفصلة للبحوث السابقة، وأهمية المشكلة، والمراجع. وهذا يبين مدى ألفة الباحث بالبحث ومناسبة منهج الدراسة. والثاني أن تعرض الخطة بحثا استطلاعيا للمشكلة. ويبين هذا دافعية الباحث للقيام بالمشكلة ومدى ألفته بأساليب البحث، وقدرته على إعداد تقرير بحث غير كمي.

وبعد الانتهاء من صياغة المشكلة، ومراجعة البحوث السابقة، يكون من الممكن البدء في بناء بقية خطة البحث. وتحدد طبيعة المشكلة إلى حد كبير عينة البحث، وأدواته، وإجراءاته، والأساليب الإحصائية التي سوف تستخدم في تحليل البيانات. وتفيد خطة البحث في تحقيق عدة أغراض منها:

١- تدعو الباحث إلى التفكير في كل مظهر من مظاهر البحث. ومجرد وضع الخطة على الورق تجعل الشخص يفكر في أشياء ربما كان غافلا عنها.

٢- تساعد الخطة المكتوبة على تسهيل عملية تقويم مشروع الدراسة، سواء بواسطة الباحث أو آخرين. وكثيرا ما تبدو الأفكار العظيمة أقل عظمة عندما نضعها على الورق. كما قد تظهر بعض الثغرات في الخطة عند كتابتها، إذ تظهر عيوب لم تكن ظاهرة عندما بدأ التفكير في مشكلة البحث. ووجود خطة مكتوبة تساعد الآخرين على تقديم مقترحات لعلاج ما يوجد بالخطة من عيوب.

٣- توفر الخطة المكتوبة للباحث مرجعا ومرشدا له أثناء القيام بالبحث. ومن السهل الرجوع إلى الخطة المكتوبة التي يحمينا وجودها من نسيان بعض العناصر لو اعتمدنا على خطة غير مكتوبة أثناء إجراء البحث. وإذا حدث شيء طارئ أثناء تنفيذ إحدى مراحل البحث، وترتب عليه تغير في تلك المرحلة، فإن وجود خطة مكتوبة يساعد الباحث على تقويم الموقف من الخطوات المتبقية من البحث. لنفرض مثلا أن باحثا تبين له بعد تجريب الأداة التي وضعها لجمع البيانات أن الأداة تحتاج إلى مراجعة جذرية، وأن ذلك قد يستغرق الفترة المتبقية من العام الدراسي، فإنه يستطيع تقويم باقي

عناصر الخطة ليحكم على أثر هذا التأخير على بقية مراحل البحث. ومعظم المآسي التي تحدث أثناء القيام بالبحث كان يمكن تجنبها لو أعددنا خطة محكمة لهذا البحث.

وسوف نعرض فيما يلي ثماني خطوات تتكون منها خطة البحث في البحوث الكمية، إلا أنه يجب أن يكون مفهوما أن هذه الخطوات ليست ملزمة، وليست هي التتابع الوحيد الممكن لخطة البحث، فكثيرا ما يستخدم الباحثون خطوات مختلفة، إلا أنه في جميع الأحوال يجب أن تتصف الخطة باتباعها للطريقة العلمية.

وسوف نتناول في الفصول التالية تفصيلا لكل قسم من أقسام الخطة، حيث نفرد فصلا أو أكثر لكل خطوة من خطوات البحث، أما الهدف من هذا الفصل فهو بيان العناصر الرئيسية لخطة البحث، لتكون مرشدا للطالب أو الباحث عند إعداده خطة بحثه.

١- المشكلة:

وهذه عادة ما تصاغ في عبارات خبرية، ولكن يمكن صياغتها في عبارات استفهامية، وتركز المشكلة على هدف محدد يوجه عملية البحث، ويجب أن تكون المشكلة ذات مجال ضيق يمكن الخروج منه بخلاصات، ويمكن أن يتبع العبارة الرئيسية للمشكلة عبارات فرعية.

وتطرح المشكلة فكرة محددة أو خلاصة لنظرية يراها الباحث، وعادة ما تكون المشكلة ذات طابع جدلي أو تمثل اختلافا في الرأي، وقد تقترح المشكلة علاقات العلة والمعلول بناء على نظرية معينة أو نتائج بحث سابق، وقد يكون أساس المشكلة ملاحظة أو خبرة شخصية، كما سبق ذكره في الجزء الأول من هذا الفصل.

٢- أهمية المشكلة:

من المهم أن يبين الباحث كيف يؤدي حل المشكلة أو الإجابة على الأسئلة إلى إفادة النظرية التربوية، أو الممارسات التربوية، بمعنى أنه يجب على الباحث أن يبين لماذا يستحق البحث ما سوف يبذل فيه من جهد ومال ووقت، وصياغة المضامين أو التطبيقات المتوقعة للنتائج صياغة جيدة يساعد الباحث في توضيح مدى أهمية مشكلته. ويجب أن يراعي الباحث عند كتابة أهمية المشكلة أنها تعني الآثار أو الفوائد التي سوف يجنيها المجتمع من القيام بالبحث. أي أن أهمية المشكلة تعود على ما سوف يحدث تابعا للبحث.

وعدم تضمين هذه الخطوة في خطة البحث يجعل المشكلة غير ذات قيمة، وجمع البيانات لا جدوى منه، بل إن الباحث إذا قام بمثل هذا النوع من البحوث فمآل البحث إلى النسيان والإهمال. ولن يجد سبيلا إلى الناس يقرأونه، وربما لو التزم الباحثون التزاما شديدا بهذه الخطوة لما وجدنا بحثا لا جدوى منه.

٣- تعريف المصطلحات والمسلمات وحدود البحث:

من المهم *تعريف جميع المصطلحات* غير المألوفة التي يمكن إساءة تفسيرها، وهذه التعريفات تساعد على تكوين إطار مرجعي يمكن الباحث من التعامل مع المشكلة. ويجب تعريف المتغيرات تعريفا إجرائيا، فتعبيرات مثل التحصيل الأكاديمي، والذكاء، مفاهيم مفيدة، ولكن لا يمكن استخدامها معايير إلا إذا عرِّفت كعينات من السلوك يمكن ملاحظتها، فالدرجات التي يعطيها المعلمون أو الدرجات التي نحصل عليها من اختبار تحصيلي مقنن تعتبر تعريفا إجرائيا للتحصيل، والدرجة التي يحصل عليها طفل في اختبار مقنن للذكاء يعتبر أيضا تعريفا إجرائيا للذكاء. وقد تعرضنا للتعريفات الإجرائية في الفصل الأول وبينا ماهيتها وكيفية صياغتها.

و*المسلمات* عبارات تعبر عما يعتقد الباحث أنها حقائق ولكنه لا يستطيع تحقيقها، فقد يضع الباحث مسلما 'أن الملاحظين في الفصل سوف يتمكنون من تكوين علاقة الألفة مع الطلبة بعد مرور ثلاثة أيام ولن يكون لذلك أي أثر تفاعلي على السلوك المُلاحَظ.'. مثل هذه العبارة تعتبر مسلما لأن الباحث يعتقد بأنها صحيحة وأنها تمثل حقيقة إلا أنه لا يستطيع تحقيقها، ولكنه يتصرف في البحث على اعتبار صدق هذا المسلم.

ونواحي القصور في البحث هي تلك الظروف التي لا سيطرة للباحث عليها، والتي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة وتطبيقاتها في مواقف أخرى. فالقواعد الإدارية التي تمنع استخدام أكثر من فصل واحد في المدرسة في تجربة ما، أو جمع بيانات من أداة لم يتم تحقيق صدقها، أو عدم القدرة على إجراء تعيين عشوائي للمجموعتين التجريبية والضابطة هي كلها أمثلة لنواحي القصور المختلفة التي يمكن أن تكون في البحث، ويجب الإشارة إليها في تقرير البحث حتى ينتبه القارئ إلى أثر ذلك على نتائج البحث.

أما *حدود البحث* فهي إطار الدراسة. فدراسة الاتجاهات نحو الديمقراطية بين معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة القاهرة الجنوبية مثلا، يعني أن النتائج غير قابلة للتعميم إلا على معلمي المرحلة الإعدادية في تلك المنطقة، ولن تذهب أبعد من ذلك. وتختلف حدود البحث عن *حدود مشكلة البحث*، فهذه الأخيرة

تتعلق بالأسئلة التي لم تتعرض لها المشكلة، ولذلك فهي تضع الأساس الذي تعالج في إطاره المشكلة.

٤- مراجعة البحوث السابقة:

يتناول هذا الجزء من خطة البحث موجزا للبحوث السابقة التي رجع إليها الباحث، إذ يجب أن يبين أنه على ألفة بالمعرفة السائدة في مجال البحث الذي يزمع القيام به. كما يبين في هذا الجزء أيضا بعض الجوانب التي ما زالت مجهولة وغير معروفة أو لم تختبر بعد. ونظرا لأن البحث الجيد يبني على المعرفة السابقة فإن هذه الخطوة تساعد على استبعاد أو عدم تكرار البحوث السابقة دون داع. كما أنها تزود الباحث بمعلومات مفيدة تساعده في صياغة فروضه، وفي تصميم المنهج الذي يتبعه في بحثه. ومما يزيد من فهم المشكلة أن يقوم الباحث بتوثيق البحوث التي تظهر اتفاقا واختلافا واضحا في مجال المشكلة التي يضع فيها الباحث خطته، ذلك أن استعراض النتائج المتضاربة يساعد على تعميق وتوضيح وفهم المعرفة الحالية في مجال المشكلة، وتعطي خلفية جيدة لمشروع البحث، وتجعل القارئ على وعي بالوضع الراهن للقضايا القائمة في مجال المشكلة. وليس المقصود من ذلك إعطاء قائمة طويلة بالمراجع المرتبطة بالمشكلة، فهذا أمر غير سليم، وغير فعال، ولكن الغرض هو استعراض نتائج بعض الدراسات التي لها ارتباط مباشر بالمشكلة، وكانت قوية ونفذت بإتقان، وصيغ تقريرها بعناية.

وأثناء مراجعة البحوث السابقة المرتبطة بمجال المشكلة يجب أن يراعي الباحث العناصر المهمة التالية:

١- أن يستعرض فقط تقارير الدراسات المرتبطة ارتباطا وثيقا بمشكلته.
٢- تصميم الدراسة بما في ذلك الإجراءات المستخدمة وأدوات جمع البيانات.
٣- المجتمعات التي سحبت منها العينات وطرق المعاينة المستخدمة.
٤- المتغيرات وتعريفاتها.
٥- المتغيرات الخارجية والدخيلة التي يمكن أن تؤثر على النتائج.
٦- الأخطاء التي كان يمكن تجنبها.
٧- التوصيات ببحوث أخرى.

والتركيز على مراجعات خبراء البحث يمكن أن يكون مفيدا في تزويد الباحث بأفكار ومقترحات جيدة، ورغم أن مراجعة البحوث السابقة تشكل

الخطوة الرابعة في خطة البحث، إلا أنها تعتبر من أولى الخطوات في عملية البحث، فهي مرشد له قيمته في تحديد المشكلة وتحديد أهميتها واقتراح أدوات جيدة لجمع البيانات، وتصميم المنهج ومعرفة مصادر البيانات.

٥- الفروض:

بعد الانتهاء من مراجعة البحوث السابقة يقوم الباحث بصياغة فرض رئيسي وربما فروض فرعية. وهذا الأسلوب يساعد على زيادة توضيح طبيعة المشكلة والمنطق الذي يكمن وراء دراستها، كما أن ذلك يفيد في توجيه عملية جمع البيانات. وللفرض الجيد عدة خصائص أساسية من أهمها:

١- أن يكون معقولا.

٢- أن يكون متفقا مع الحقائق والنظريات المعروفة.

٣- أن يصاغ بشكل يجعل من الممكن اختباره لقبوله أو رفضه.

٤- أن يصاغ في أبسط عبارات ممكنة.

وفرض البحث إجابة متوقعة لسؤال ما، أي أنه نوع من توقع النتائج مبني على مراجعة البحوث السابقة أو على نظرية ما، أو كلاهما، ويريد الباحث أن يخضعه للاختبار. ويوفر لنا جمع البيانات وتحليلها وبيان ما قد يوجد بها من علاقات الوسيلة لقبول أو رفض الفرض، وذلك عن طريق استدلال آثاره.

ويجب أن يصاغ الفرض قبل جمع البيانات، وذلك للبعد عن أي تحيز محتمل من جانب الباحث، ومن الممكن أن يضع الباحث فروضا إضافية بعد جمع البيانات ولكن يجب اختبارها باستخدام بيانات جديدة وليس بالبيانات التي سبق جمعها، والتي أوحت بالفروض الجديدة.

٦- منهج البحث:

يتكون هذا الجزء عادة من ثلاثة أقسام هي:

١- العينة.

٢- إجراءات جمع البيانات.

٣- أدوات جمع البيانات.

ويشرح القسم الخاص بالعينة بالتفصيل المجتمع الذي يحصل منه الباحث على عينته، والمتغيرات التي تدخل في وصف المجتمع والعينة، وهذه بالطبع تختلف باختلاف البحوث، فقد تشتمل مثلا على العمر الزمني، والصف الدراسي، والحالة الاجتماعية، والاقتصادية، والنوع، ونسبة الذكاء، والمستوى التحصيلي، وغير ذلك من الصفات المهمة للمجتمع. وعدد أفراد العينة،

وطريقة اختيارهم من المجتمع.

أما القسم الخاص بالإجراءات فهو يحدد خطة البحث، إذ يحدد بالتفصيل ما سوف يقوم به الباحث وكيف ينفذه، وما نوع البيانات التي سوف يحتاجها، وكيف يستخدم أدوات البحث في جمعها. وهذا القسم له أهميته على وجه الخصوص عند القيام ببحث تجريبي، إذ يجب على الباحث في هذه الحالة كتابة التصميم الخاص للتجربة، مع تحديد المتغير المستقل وكيفية معالجته، ومجموعات الدراسة وكيفية تحديدها. كما يحدد المتغير التابع وموعد الاختبار القبلي والاختبار البعدي. وبمعنى آخر يجب أن تكون تفاصيل التجربة واضحة تماما لأي قارئ لخطة البحث.

وهناك عدد كبير من تصميمات التجارب التي يجب أن يختار من بينها الباحث، كما أن لكل تصميم عددا غير محدود من التنويعات. ذلك أن تصميم البحث يمكن أن يصبح معقدا إذا كان لدى الباحث أكثر من متغير مستقل وأكثر من متغير تابع، إلا أن أي تصميم مهما كان تعقيده هو في واقع أمره تنويع من أحد التصميمات الأساسية، إلا أن الأمر الهام هو أنه يجب على الباحث اختيار التصميم الذي يتناسب مع تجربته.

أما القسم الخاص بالأدوات فإنه يتناول الأدوات المستخدمة في البحث، وهل هي أدوات جاهزة أم أن الباحث سوف يقوم بتصميمها، ولابد أن يهتم الباحث بإبراز صدق وثبات الأدوات سواء كانت جاهزة أو من تصميمه. ويجب أن يذكر الباحث مبررات استخدام مثل هذه الأدوات وكيف أنها هي الوسيلة الأنسب لجمع بيانات هذا البحث بالذات.

٧- تحليل البيانات:

يقوم الباحث بإعطاء وصف تفصيلي لكيفية تحليل البيانات والأساليب المستخدمة في هذا التحليل سواء كانت أساليب وصفية أم أساليب كمية. ويجب أن تكون المعلومات التي يعطيها الباحث في هذا الجزء تفصيلية ومحددة بدرجة تكفي أن يعرف القارئ ما هي خطة التحليل الإحصائي بالضبط. ولا يجب ترك أية تفصيلات في هذا الخصوص عرضة لأي سؤال. إذ يجب تحديد أسلوب أو أساليب التحليل الإحصائي التي سوف يستخدمها في تحليل البيانات، بما في ذلك من تحديد برامج الحاسب الآلي التي سوف تستخدم، والمعادلات الإحصائية التي سوف تعالج بها البيانات. وبالنسبة لبعض الدراسات الوصفية فقد لا يتطلب الأمر أكثر من جدولة البيانات، وعرض النتائج في هذه الجداول. ولكن بالنسبة

لمعظم الدراسات فقد يحتاج الأمر اختيار أسلوب إحصائي أو أكثر. وتحديد الأساليب المناسبة للتحليل الإحصائي وعرضها عرضا تفصيليا، يوفر على الباحث كثيرا من المعاناة التي يمكن أن يتعرض لها لو أنه ترك هذا الجزء إلى أن يجمع البيانات، واكتفي بالقول إنه سوف يستخدم الأساليب الإحصائية المناسبة، وهذه ممارسة غير سليمة، وإن كانت ممارسة مألوفة لدى كثير من الباحثين. وخطورة ذلك أن الباحث قد يكتشف بعد جمع البيانات أنه لا يوجد أسلوب إحصائي مناسب، وأن الأساليب الإحصائية التي يجب استخدامها أعلى من مستوى كفاءة الباحث الإحصائية أو لا تتوفر لها الرزم الإحصائية المناسبة. وإذا جمعت البيانات أصبح الوقت متأخرا، واضطر الباحث إلى استخدام أساليب تتطلب مهارة أقل وغير مناسبة للبيانات التي جمعها. ورغم أن هذا الموقف نادر الحدوث ولا يحدث إلا للباحثين قليلي الخبرة بإجراءات البحث، إلا أنه ممكن الحدوث لأي باحث لا يضع خطة سليمة للبحث قبل أن يقوم به. ومعروف أن مشكلة البحث تحدد التصميم، الذي يحدد بالتالي أساليب التحليل الإحصائي، ولذلك فإن الأسلوب الإحصائي غير المناسب لن يسمح باختبار فروض البحث اختبارا صادقا. واختيار الأسلوب الإحصائي المناسب يتوقف على عدد من العوامل، مثال ذلك كيف تكونت مجموعات التجربة (هل بواسطة التعيين العشوائي، أم بأسلوب المطابقة، أم باستخدام مجموعات طبيعية)، وما عدد مجموعات المعالجة المختلفة، وما عدد المتغيرات المستقلة، وما نوع البيانات التي سوف تجمع (هل من مستوى المسافة أم من مستوى الرتبة أم من المستوى الاسمي). كذلك في الدراسات الارتباطية، هناك عوامل مشابهة قد تؤثر على اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل البيانات.

٨- الجدول الزمني:

رغم أن هذه الخطوة قد لا تكون مطلوبة من الباحث، إلا أنه من الأفضل إعداد خطة زمنية حتى يستطيع الباحث أن ينظم وقته وجهده بشكل فعال وبالطريقة التي تجعل تنفيذ البحث يسير سيرا مرضيا. وتقسيم خطة البحث إلى أجزاء يسهل معالجتها وتحديد تواريخ لإنهائها يساعد على تنظيم الدراسة ويقلل من النزعة الطبيعية لتأجيل العمل.

ولا يمكن البدء في بعض مراحل البحث إلا بعد الانتهاء من مراحل أخرى. ولذلك فإن أجزاء التقرير النهائي مثل مراجعة البحوث السابقة يمكن الانتهاء منها وطباعتها أثناء انتظار جمع البيانات. وإذا كان المشروع معقدا فيمكن

إعداد خريطة انسيابية أو جدول زمني ليسهل من وصف تتابع الأحداث. وحيث إن مشاريع البحوث الأكاديمية كثيرا ما تتقيد بمواعيد دقيقة جدا، وتحدد موعدا نهائيا لتقديم التقرير النهائي، يكون وضع خطة البحث مع تحديد موعد كل خطوة أمرا على جانب كبير من الأهمية، خاصة وأن بعض المؤسسات التي تمول البحوث تطالب بتقارير مرحلية عن مدى تقدم السير في البحث، وفي هذه الحالة يكون إعداد الجدول الزمني مفيدا للغاية.

الدراسة الاستطلاعية:

قبل الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد. وهذه الدراسة الاستطلاعية تحقق عدة أهداف للباحث، أهمها:

١- التأكد من جدوى الدراسة التي يرغب في القيام بها، وذلك قبل أن ينفق الكثير من الوقت والجهد دون طائل في دراسة لا جدوى منها.

٢- توفر الدراسة الاستطلاعية للباحث الفرصة لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة، كما يتأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة.

٣- تساعد الدراسة الاستطلاعية على اختبار أولي للفروض، حيث تعطينا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية هذه الفروض، وما هي التعديلات الواجب إدخالها على هذه الفروض، إذا كانت تحتاج إلى تعديلات.

٤- تمكن الدراسة الاستطلاعية الباحث من إظهار مدى كفاية إجراءات البحث والمقاييس التي اختيرت لقياس المتغيرات.

وبذلك يستطيع الباحث التعرف على أية مشكلات يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة الأصلية، مما يمكنه من حل هذه المشكلات غير المتوقعة في هذه المرحلة من الدراسة، مما يوفر عليه كثيرا من الوقت والجهد عند القيام بالدراسة فيما بعد. ولذلك فإن الدراسة الاستطلاعية تستحق ما يبذل فيها جهد، ولذلك تعتبر مهمة وبخاصة للباحث المبتدئ.

ويحسن أن ننوه هنا أن هناك فرقا بين الدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأولية لأدوات البحث. فالغرض من الدراسة الاستطلاعية القيام ببحث مصغر لاختبار مختلف عناصر خطة البحث. أما الدراسة الأولية لأدوات البحث فالغرض منها التحقق من صدق وثبات الأدوات، قبل استخدامها في جمع البيانات.

الفصل الرابع

مراجعة البحوث السابقة

بعد أن ينتهي الباحث من تحديد مشكلته، وقبل أن يبدأ في جمع البيانات يجب أولا أن ينسب موضوعه للمعرفة الموجودة في مجال بحثه. ومن المهم أن يعرف الباحث كيف يحدد، وينظم، ويستخدم البيانات الموجودة في مجال الموضوع الذي اختاره.

وتقوم فكرة مراجعة البحوث السابقة على أساس أن المعرفة عملية متراكمة. ونحن نتعلم مما قام به الآخرون ونبني عليه، فالبحث العلمي يؤدي إلى تجمع جهود الباحثين ومشاركة كل منهم لما قام به الآخرون. والبحث الواحد ليس إلا نقطة صغيرة في بحر واسع ولكن هذه النقطة هي جزء من العملية الكلية لابتكار المعرفة. وبحوث اليوم تبني على بحوث الأمس، وبحوث الغد سوف تبني على بحوث اليوم.

وتساعد مراجعة البحوث السابقة على زيادة فهم الباحث للمشكلة التي يدرسها. كما أنها تؤدي إلى وضع نتائج الدراسة في إطار تاريخي. وذلك بتتبع أهم جوانب تطور مجال المشكلة، ومكان موضوع مشكلة الدراسة من هذا المجال. ومن الصعب بناء صرح متكامل من المعرفة لأي موضوع تربوي دون ربطه بالدراسات السابقة.

ويتناول هذا الفصل أغراض مراجعة البحوث السابقة وخطواتها، والمصادر الثانوية للبحوث والمصادر الأولية. وتعتبر المصادر الأولية أكثر قيمة للدراسة، ولكن للمصادر الثانوية فوائدها أيضا. ويتناول هذا الفصل كذلك استخدام الحاسب الآلي في عملية البحث. وفيما يلي أهم العناصر التي يتناولها هذا الفصل:

- الغرض من مراجعة البحوث السابقة.
- أنواع المصادر التي يرجع إليها الباحث.
- تنظيم البيانات التي جمعها الباحث من البحوث السابقة لعرضها في التقرير النهائي.

الغرض من مراجعة البحوث السابقة:

يقصد بمراجعة البحوث السابقة تلخيص أو تجميع أهم نتائج البحوث السابقة المرتبطة بالمشكلة، ولا تقتصر مراجعة البحوث السابقة على مجرد تجميع نتائج البحوث المرتبطة بالمشكلة، بل لابد للباحث من أن يقوم بدراسة نقدية لما يقرأه، بحيث تكون العملية في النهاية عملية تأليف ترتكز على المعرفة القائمة في مجال تربوي أو نفسي محدد بعناية. ولذلك فإن مراجعة البحوث والدراسات السابقة تساعد على أن يكتسب الباحث والقارئ بصيرة أبعد من مجرد استعراض للنتائج التي تمخضت عنها تلك البحوث.

وتتضمن مراجعة البحوث السابقة أنواعا عديدة من المصادر منها المجلات العلمية المتخصصة والتقارير والكتب العلمية والحوليات والوثائق الحكومية والرسائل العلمية. وقد تتضمن مناقشات نظرية كما تتضمن مراجعة للمعرفة والمعلومات المرتبطة بالمشكلة والأوراق والمقالات الفلسفية ووصف وتقويم الممارسات الحالية وعرضا للبحوث الميدانية.

وتشمل البحوث السابقة كل ما يتعلق بالمشكلة تعلقا مباشرا مثل البحوث السابقة التي استخدمت نفس المتغيرات أو دارت حول أسئلة متشابهة أو درست النظرية التي يستند إليها البحث، وغير ذلك من الدراسات المشابهة. والموضوعات التي بحثت بعناية في التربية يكون لها عادة عدد كاف من الدراسات التي تتعلق بموضوع البحث. فموضوع التعزيز في التعلم مثلا درس دراسة وافية في الإنسان والحيوان باستخدام أنواع مختلفة من التعلم. وإذا كنا نقوم بدراسة أهمية التعزيز في تعلم الطلبة، فإننا لا نحتاج إلى مراجعة البحوث السابقة عن الحيوان لإعداد الدراسات السابقة عن موضوعنا، أي أننا يجب أن نركز على الدراسات المتعلقة بموضوعنا والتي بحثت مشكلة مشابهة (McMillan & Schumacher, 1984).

وتسهم مراجعة البحوث السابقة في تحقيق عدة أغراض، فالمعرفة التي نحصل عليها من البحوث السابقة تساعدنا في تحديد أهمية المشكلة، وفي بناء تصميم البحث، وفي ربط نتائج البحث بالدراسات السابقة، وفي اقتراح دراسات أخرى. وتحقق مراجعة البحوث السابقة بشكل عام الأغراض التالية:

١- **تحديد المشكلة:** قد تكون المشكلة التي يرغب الباحث في دراستها واسعة جدا يصعب تنفيذها أو غامضة جدا لا تخضع للدراسة المحددة. وبالمراجعة المكثفة للبحوث السابقة يستطيع الباحث أن يزيل من غموض عباراته، ويجعلها أكثر تحديدا، وقابلية للدراسة. كذلك تساعد مراجعة البحوث السابقة في توضيح

مفاهيم البحث، وتحويلها إلى تعريفات إجرائية. وتحتاج كثير من المصطلحات التربوية والسلوكية مثل الضغط النفسي، والابتكار، والإحباط، والعدوان، والتحصيل الأكاديمي، والإنجاز، والدافعية، والتوافق، إلى تفسيرها وتعريفها إجرائيا. ومثل هذه المصطلحات وكثير غيرها لا يمكن استخدامها في البحث العلمي إلا بعد تكميمها. وتساعد مراجعة البحوث السابقة على معرفة كيف عولجت المصطلحات وعرفت تعريفا إجرائيا. كما أن البحوث السابقة تساعد الباحث على صياغة فروضه التي تعالج العلاقات بين المتغيرات. ويمكن لهذه الفروض أن تبلور الدراسة وتزودها بالاتجاهات التي تحدد سير الدراسة.

ونظرا لأن معظم الدراسات المهمة تبحث مظهرا واحدا فقط من موضوع كبير، يصبح الباحث على ألفة كبيرة بالأعمال الرئيسية في هذا الموضوع وبدرجة اتساع الموضوع وعمقه. وبذلك يستطيع الباحث تقديم مشكلة البحث في إطارها المناسب للمفاهيم التي يتضمنها موضوع البحث، كما يستطيع تحديد موقع موضوعه ضمن الموضوع الأكبر لمجال بحثه.

٢- **وضع الدراسة في منظور تاريخي:** يحلل الباحثون الطريقة التي ترتبط بها دراستهم بالدراسات السابقة، مما يساعد على تحديد مكان بحثه من البحوث السابقة، وكيف أن بحثه الجديد سوف يضيف للمعرفة القائمة. فقد يذكر الباحث أن البحوث أ، ب، ج، قد أضافت كمية معينة من المعرفة، وأن البحثين د، وهـ قد أضافا جانبا آخر، وأن الدراسة التي يقوم بها تزيد من معرفتنا حول نفس الموضوع من زاوية محددة. وبذلك يمكن تحديد كيف يمكن للدراسة التي يقوم بها الباحث أن تضيف للمعرفة إضافة ذات معنى. فالمعرفة في أي مجال نتيجة لتراكم نتائج البحوث العديدة المتتابعة والتي أجراها الأجيال المتعاقبة من الباحثين، والنظريات التي وضعت حتى تتكامل هذه المعرفة، وتفسر الظاهرات المختلفة التي لاحظها الباحثون. ولذلك فإن مراجعة البحوث السابقة تمكن الباحث من ربط دراسته بالمعرفة المتراكمة في مجال تخصصه. ومن النادر أن يضيف بحث لم يستطع صاحبه ربطه بالمعرفة القائمة إضافات مهمة لمجال التخصص. وتنزع هذه الدراسات إلى إنتاج معلومات منعزلة محدودة الفائدة.

٣- **فهم الباحث لأسباب ما يوجد في المجال من تناقضات:** تساعد نتائج البحوث السابقة الباحث على فهم أسباب ما تزخر به نتائج البحوث عادة من متناقضات فيما بينها. وقد ترجع هذه التناقضات إلى اختلاف أسلوب الباحثين في معالجة مشكلاتهم، أو إلى اختلاف الأدوات التي استخدموها، أو مناهج البحث المتبعة،

أو أساليب التحليل التي عالجوا بها بياناتهم. ومحاولة حسم هذه التناقضات تشكل تحديا كبيرا للباحث، ولكنها قد تزوده أيضا بفهم عميق لما يدور في مجال تخصصه. مثال ذلك أن باردول (Bardwell, 1984) وجدت أثناء مراجعتها للبحوث السابقة أن البعض يؤيد أن الفشل يعوق التعلم، في حين يؤيد البعض الآخر وجهة النظر القائلة بأن الفشل يساعد على التعلم. وقد افترضت أن الفشل يكون أكثر تعويقا لمن أدركوا أنهم فشلوا من أولئك الذين لم يدركوا فشلهم. ووضعت دراسة لاختبار هذا الفرض. ثم أعطت عينة طلبة الجامعة ٣٠ مسألة منطقية غير قابلة للحل، ثم سألت الطلبة من منهم يعتقد أنه فشل ومن منهم يعتقد أنه نجح. ثم أعطت أفراد العينة ٣٠ مسألة أخرى قابلة للحل. وعلى العكس من الفرض الذي وضعته وجدت أن أولئك الذين ذكروا أنهم فشلوا حصلوا على درجات أعلى في الاختبار الثاني الذي يحتوي على مسائل قابلة للحل من أولئك الذي ذكروا أنهم نجحوا. وكان التفسير المبدئي لباردول هو أن الفشل ساعد التعلم بين الطلبة الذين أدركوا أنهم فشلوا في المسائل غير القابلة للحل بأن زودتهم بالدافعية لبذل جهد أكبر في الاختبار التالي، في حين أن أولئك الذين اعتقدوا أنهم نجحوا في المسائل غير القابلة للحل لم يشعروا بمثل هذا الدافع عند حلهم للمسائل القابلة للحل (Ary et al., 1996).

٤- **تجنب التكرار غير المقصود وغير الضروري:** تمكن مراجعة البحوث السابقة من تجنب التكرار غير المقصود. وقد يتعمد الباحث دراسة مشكلة سبق بحثها للتحقق من نتائجها أو لاستكمال جانب آخر منها، فالبحث الذي درس متغيرات معينة ولم ينجح في الوصول إلى نتائج مهمة قد يحتاج إلى مراجعة المشكلة أو طريقة البحث. وكثيرا ما نجد بحوث التقويم تعالج نفس المشكلة أكثر من مرة، إلا أن هذا التكرار ضروري لأن الدراسة تصمم لاتخاذ قرار في موقع معين.

٥- **المساعدة على معرفة أي مناهج البحث أكثرها فائدة:** يزداد الباحث فهما كلما توغل في مراجعة البحوث السابقة المتوفرة في المصادر المختلفة. وسرعان ما يكتشف الباحث مع تعمقه في المعرفة السابقة أن جودة البحوث تتباين تباينا كبيرا. وفي النهاية سوف يلاحظ أن البحوث ليست بالضرورة متساوية فيما بينها. ويؤدي هذا به إلى نقد بعض البحوث لأنها يمكن أن تكون أفضل مما هي عليه لو أنها اتبعت طرقا أخرى. مثال ذلك أن الدراسات الأولى في أي مجال كانت تتصف بأنها أولية وغير فاعلة. ويرجع هذا إلى أن مناهج البحث في تحسن مستمر مع تتابع الدراسات المختلفة. ومع ذلك فما زال هناك

بحوث تفشل لأنها تستخدم إجراءات، أو أدوات، أو أساليب إحصائية غير مناسبة. وبالفحص الدقيق للبحوث الجيدة وباستبعاد البحوث السيئة يكتشف الباحث الطريق الصحيح الذي يسلكه في بحثه.

٦- **اختيار المقاييس والطرق المناسبة:** تساعد مراجعة البحوث السابقة على تقويم طرق البحث المستخدمة والمقاييس التي استخدمتها تلك البحوث. وقد يكون نجاح أو فشل بحث سابق راجعا إلى تصميم البحث، أو إلى المقاييس التي استخدمت في جمع البيانات، وهذا يساعدنا على فهم أعمق لطرق بحث أفضل وأكثر فاعلية، مما يؤدي إلى تصميم أفضل وأكثر تطورا وإلى اختيار أدوات صادقة ثابتة وإلى وسائل أكثر مناسبة لتحليل البيانات. وبمعنى آخر فإن مراجعة البحوث السابقة قد تساعدنا على اختيار منهج مختلف لدراسة المشكلة.

٧- **ربط النتائج بالمعرفة القائمة واقتراح بحوث جديدة:** عند تحليل النتائج ومناقشتها فإن الباحث يقارن بين نتائجه ونتائج البحوث السابقة التي عالجت نفس المشكلة، وبذلك يتبين أوجه الشبه والاختلاف بين نتائج البحث وما سبقه من نتائج، ويستطيع أن يحدد كيف تضيف نتائجه للمعرفة. فإذا وصلت الدراسة إلى نتائج غير دالة فقد يجد الباحث تفسيرا لذلك في الدراسات السابقة. ويقترح الباحثون عادة موضوعات أخرى تصلح للبحث بناء على ما توصلوا إليه من نتائج. وبذلك تمكن مراجعة البحوث السابقة الباحث من معرفة مجاله معرفة جيدة، فيصبح أكثر قدرة على تفسير نتائجه في ضوء النظريات السابقة، ووضعها في مكانها الصحيح من المعرفة الحالية.

مصادر البحوث السابقة:

يمكن تقسيم المصادر في ثلاثة أنواع هي:

١- **المصادر التمهيدية:** ويقصد بها المراجع العامة التي تفهرس أو تلخص المقالات والكتب والرسائل العلمية. ومن أمثلتها.

– الفهارس التي توجد بالمكتبات.

- Psychological Abstracts
- A Bibliographic Guide To Educational Research (Berry, 1990)
- Current Bibliographical Sources in Education (UNESCO, 1984)
- Current Index to Journals in Education (CUE)
- Educational Resources Information Center (ERIC)
- Resources in Education (RIE)

- Educational Index

٢- **المصادر الأولية:** وهي عبارة عن مراجع تحتوي على المقالات الأصلية أو تقارير البحوث والدراسات التفصيلية. وتعتبر المجلات العلمية المتخصصة أهم مرجع للمصادر الأولية. ومن أمثلتها:

- المجلة التربوية التي تصدر عن معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.
- المجلات التي تصدرها كليات التربية والآداب في الجامعات المصرية المختلفة، والجامعات العربية.

- Journal of Educational Psychology
- American Educational Research Journal

وتنشر هذه المجلات النتائج الأصلية للبحوث التي يقوم بها باحثون يستخدمون الطريقة العلمية. ويمكن اعتبار بعض الكتب التي تحتوي على تقارير أصلية للبحوث من المصادر الأولية وكذلك الحوليات التي تحتوي على التقارير النهائية للبحوث. كما أن بعض نظم استرجاع المعلومات تحتوي على المصادر الأولية.

ونجد عادة في مكتبات الجامعات قسما خاصا بالمجلات العلمية ويطلق على هذا القسم عادة الدوريات، وقد تختلط المجلات في بعض الجامعات بالكتب الأخرى. ولذلك يجب الإطلاع على خريطة المكتبة لمعرفة مكان المجلات العلمية. وعادة ما نبدأ بالجزء الخاص بالمجلات الحديثة التي صدرت في فترة قريبة.

ومن المصادر الأولية كذلك الوثائق الحكومية والوثائق الصادرة عن الهيئات المختلفة مثل الأمم المتحدة. وهذه تفيد الباحث وبخاصة عندما يرغب في تتبع خط تاريخي للمشكلة التي يدرسها.

ومن أهم المصادر الأولية الرسائل العلمية التي ينتجها طلبة الدراسات العليا وبخاصة دراسات الدكتوراه.

٣- **المصادر الثانوية:** وهي المراجع التي تلخص أو تقوِّم أو تراجع ما نشر في المصادر الأولية. ومن أمثلة المصادر الثانوية:

- Encyclopedia of Educational Research (Alkin, 1992)
- The International Encyclopedia of Educational Evaluation (Walberg & Haertel, 1990)
- The International Encyclopedia of Education: Research and

Studies (Husen & Postlethwaite, 1994)

- International Higher Education: An Encyclopedia (Altbach, 1991)
- International Encyclopedia of Higher Education (Knowles, 1987)
- Review of Educational Research

وكذلك معظم الكتب والمؤلفات التي تستفيد من البحوث أو تلخيصها أو تفسير النظريات الأصلية. ومعنى آخر فإن المصادر الثانوية عبارة عن تلخيص أو مراجعة للمصادر الأولية.

الرجوع إلى المصادر:

من الضروري أن يعرف الباحثون كيف يعثرون على البحوث السابقة في مجال تخصصهم. ولتحقيق ذلك يجب أن يتعرف الباحثون على ما يلي:

١- مصادر البحوث السابقة.

٢- الهيئات التي تجمع هذه المعلومات وتنظمها في قواعد للبيانات وغيرها من نظم الحفظ.

٣- الشكل الذي تتخذه قواعد البيانات.

٤- الطرق الفعالة التي يحتاجها الباحث للحصول على المعلومات.

وحتى يمكن استخدام هذه المصادر يجب أن يكون الباحث على علم بالخدمات والتسهيلات المتوفرة لدى المكتبات، مثل مكتبات الجامعات المصرية ومكتبة الجامعة الأمريكية في القاهرة ودار الكتب. وكقاعدة عامة يجب أن يكون الباحث على دراية بأسلوب الفهرسة الذي تستخدمه المكتبة سواء فهرسة على بطاقات أو باستخدام الحاسب الآلي. وتستخدم بعض المكتبات الأقراص المدمجة CD-ROM في فهرسة المصادر والكتب والمجلات. وللتعرف على إمكانيات كل مكتبة يجب الرجوع إلى أمين المكتبة الذي يستطيع إرشاد الباحث إلى ما يريد. كما يستطيع أمين المكتبة أن يرشده إلى الفهارس الأساسية والمراجع العامة المتوفرة في المكتبة. والرجوع إلى مثل هذه الفهارس أولا يوفر على الباحث وقته وجهده.

البحث في مصادر بيانات ERIC:

من أهم الفهارس تلك التي تصدر عن مركز معلومات المصادر التربوية Educational Resources Information Center (ERIC)، ويقوم هذا المركز

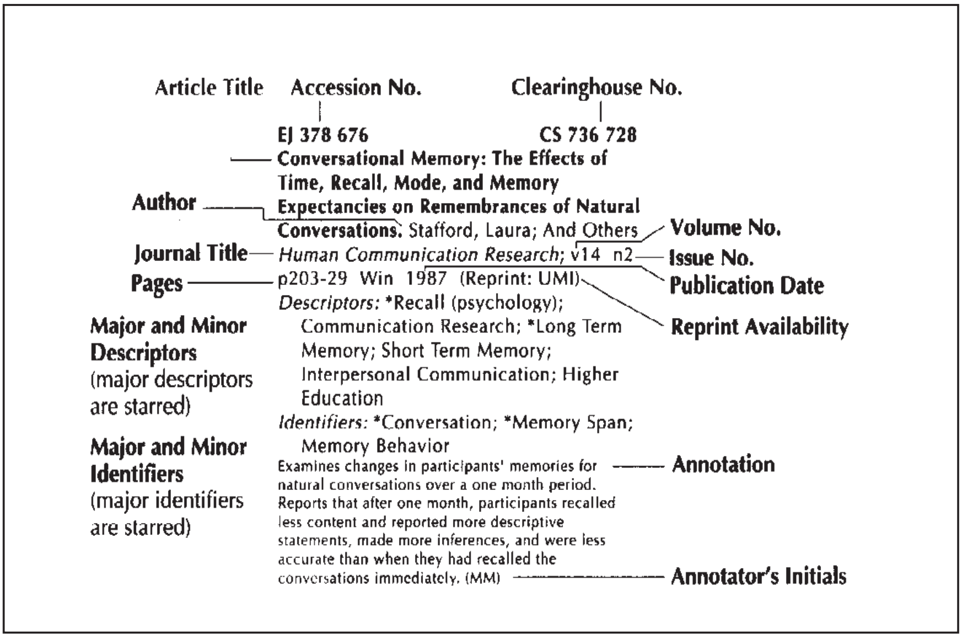
بجمع وتقويم وفهرسة وتلخيص المعلومات المتعلقة بالبحوث التربوية لتضمينها في فهارس ERIC. ويستخدم هذا المركز في هذه العملية وحدة معالجة مركزية وشبكة من ستة عشرة مركزا لجمع وتوزيع المعلومات منتشرة في بعض الجامعات والهيئات المهنية بالولايات المتحدة الأمريكية، وتقوم هذه المراكز بجمع ومعالجة البيانات، ويتولى كل مركز المسئولية عن مجال واحد فقط من المجالات التربوية.

ويصدر عن ERIC ثلاث من الدوريات المهمة، وهي:

- Current Index to Journals in Education (CIJE)
- Resources in Education (RIE)
- Exceptional Child Education Resources (ECER)

وهناك نظام دقيق للفهرسة وضعه مركز ERIC يساعد على الوصول إلى الوثائق الموجودة بهذا المركز. ويحتوي مجلد *Thesaurus of ERIC descriptors* الذي أصدره Houston عام ١٩٩٥ على وصف لهذا النظام.

ونقدم في شكلي (٤-١) و (٤-٢) نموذجين لمداخل كل من IJE و RIE.



شكل ٤-١ نموذج لمدخل IJE

Ary, D., Jacobs, L., and Razavieh, A. *Introduction to research in education,* Orlando, Florida: Harcourt Brace College Publishers, 1996, p. 75.

استخدام الحاسب الآلي في الوصول إلى نظام ERIC:

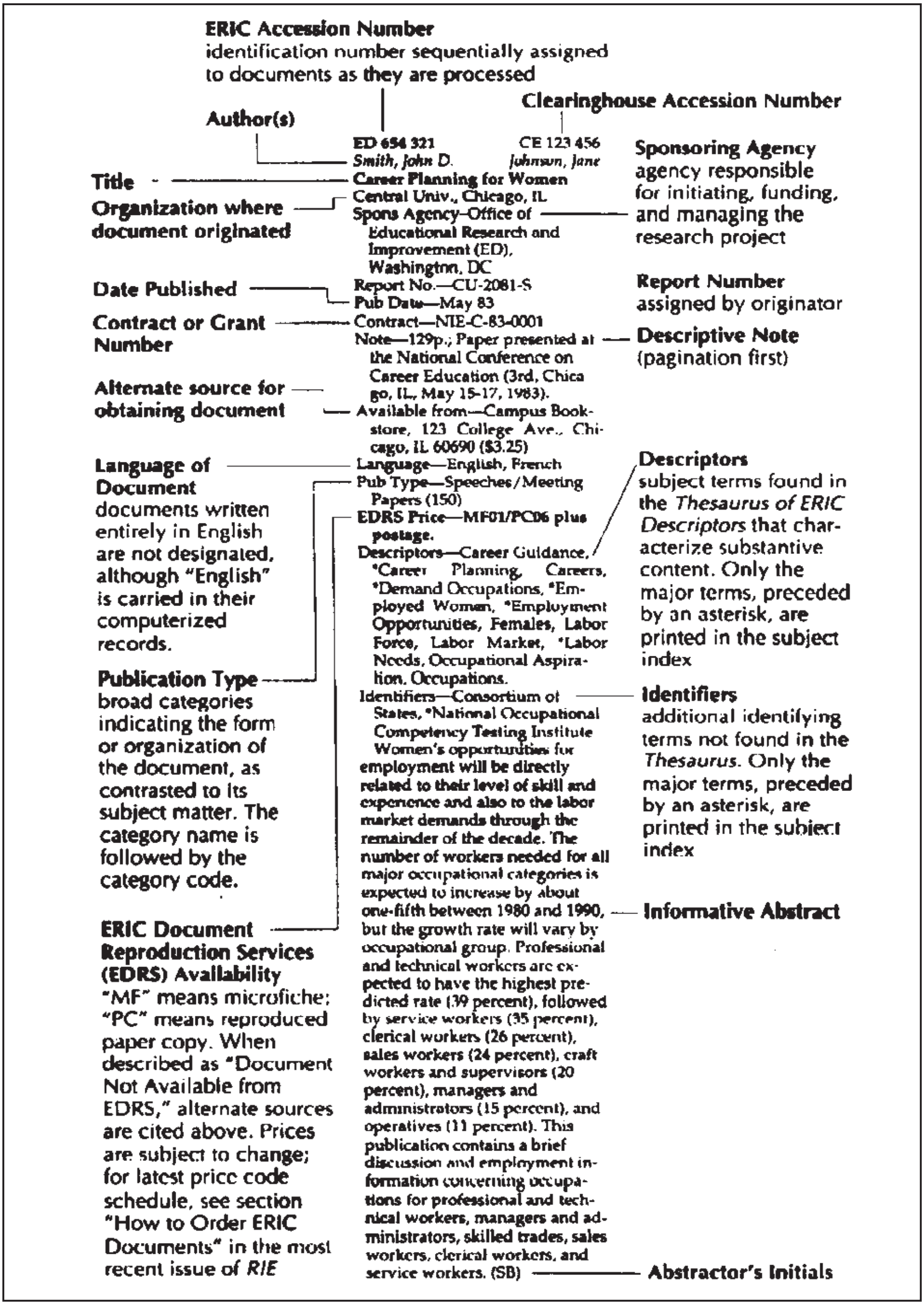
أصبح من الممكن في هذه الأيام استخدام الحاسب الآلي في الوصول إلى نظام ERIC على عكس ما كان عليه الحال منذ جيل مضى من الزمان. فقد أصبحت محتويات RIE و CIJE متاحة على شرائط الحاسب الآلي، ويمكن البحث في نظام RIC عن طريق هذه الشرائط. مثال ذلك للتعرف على مقالات المجلات ووثائق المصادر في التربية (RIE) التي تعالج طرق تدريس الاجتماعيات باستخدام التعليم المبرمج مثلا، يمكن إصدار تعليمات للحاسب الآلي للتعرف على جميع الوثائق ومقالات المجلات التي تقع تحت الوصف 'التعليم المبرمج' والوصف 'الاجتماعيات'. وتقتصر بعض برامج الحاسب الآلي على طباعة أرقام ED و EJ ، إلا أن معظم البرامج تطبع مداخل CIJE كاملة (انظر شكل ٤-١) ومداخل RIE (شكل ٤-٢) لكل مقال أو وثيقة تقع تحت الوصفين.

وقد توفر لكثير من المكتبات نظام الحصول على قواعد بيانات ERIC وغيرها من قواعد البيانات عن طريق استخدام الأقراص المدمجة CD-ROM. فقد قامت شركة معلومات سيلفربلاتر SilverPlatter Information بطباعة قواعد بيانات ERIC كاملة على قرصين من الأقراص المدمجة CD-ROM منذ عام ١٩٦٦ وحتى الآن. ويحتوي كل قرص على ذكر المصدر، والملخص، والأوصاف. ويمكن حمل هذه الأقراص المدمجة بسهولة في الحقيبة إلى أي مكان. وكل ما يحتاجه المرء لاستخدام هذه الأقراص المدمجة أن يكون لديه حاسب آلي يحتوي على سواق للقرص المدمج.

وبالإضافة إلى نظام ERIC هناك حوالي ٨٠٠ قاعدة بيانات أخرى تعالج موضوعات مختلفة منها:

- Psychological Abstracts
- Dissertation Abstracts International
- Sociological Abstracts
- Social Sciences Citation Index

ويوجد وصف كامل لقواعد البيانات الإلكترونية وكيفية الوصول إليها في كتاب Marcaccio الذي وضعه عام ١٩٩٤ تحت عنوان *Gale Dictionary of Databases*. وتظهر قواعد بيانات جديدة كل يوم تقريبا لاستخدامها بواسطة الحاسب الآلي.



شكل ٤-٢ مثال لأحد مداخل RIE   عن: Ary et al., 1996.

والبحث في نظام ERIC خطوة مهمة في السعي نحو الحصول على البحوث السابقة، ولكن على الباحث ألا يفترض أنه بتحقيقه لهذه الخطوة أنه قد أنهى عملية البحث عن المصادر السابقة. فهناك بعض البحوث وبخاصة في العالم العربي لم تدخل نظام ERIC وعلى الباحث أن يحاول البحث في جهات أخرى عنها.

البحث باستخدام الحاسب الآلي:

توفر معظم المكتبات الجامعية وسائل للبحث عن المصادر السابقة باستخدام الحاسب الآلي. وتعرف هذه الوسائل بأنها البحث في قواعد البيانات بواسطة الخط التليفوني، أو خدمات المصادر بواسطة الحاسب الآلي. وهناك مختصون في بعض المكتبات مهمتهم القيام بعملية البحث في قواعد البيانات لمن يرغب في ذلك. وكثير من المصادر التي ذكرت في هذا الفصل توجد في قواعد البيانات مثل:

- Education Index
- ERIC Indexes
- Exceptional Child Education Resources
- Psychological Abstracts
- Social Sciences Citation Index
- Dissertation Abstracts International
- Mental Measurements Yearbook

وهناك عدة مزايا لاستخدام الحاسب الآلي في البحث عن مصادر منها:

١- توفير الوقت. فعندما يكون هناك مصطلحات مترادفة أو مصطلحات قريبة الصلة بالمفهوم أو المفاهيم التي نبحث عنها، فإن الحاسب الآلي يستطيع أن يسترجع لنا هذه المعلومات وطباعتها في دقائق وبذلك يوفر ساعات أو أيام من البحث المضني الشاق.

٢- يتصف البحث باستخدام الحاسب الآلي بالحداثة، إذ يتم تحديث قواعد البيانات كل أسبوع أو أسبوعين، وبذلك فإن بياناته أكثر جدة من الفهارس المطبوعة.

٣- الربط بين الموضوعات المختلفة، فعندما يتطلب الأمر الربط بين موضوعين أو أكثر عند البحث، فإن الحاسب الآلي يمكنه البحث عن أكثر من موضوع في نفس الوقت.

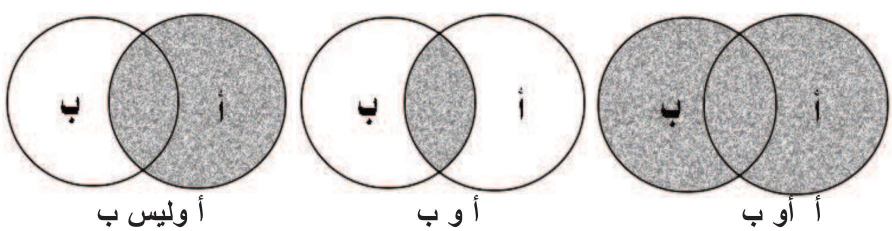
٤- البحث باستخدام الحاسب الآلي أكثر دقة، فإذا كان البحث عن موضوع معين أمر صعب في الفهارس المطبوعة، فإن الحاسب الآلي يمكنه البحث

عن عناوين بديلة، أو كلمات رئيسية، أو رموز الموضـ وع، أو عنـ اوين إضافية لا تشملها عادة الفهارس التقليدية. ويمكننا الحاسب الآلـ ي مـ ن تجاوز المعلومات غير الضرورية وذلك بتحديد معايير محددة للبحث مثل التاريخ و نوع النشر، أو اسم المؤلف، أو اللغة.

٥- يمكننا البحث بالحاسب الآلي من الحصول على بيانات فريدة من نوعها، وغير متاحة في مصادر مطبوعة.

٦- يمكننا الحاسب الآلي من فرز وترتيب المعلومات التي نحـ صل عليهـ ا، وذلك طبقا لتاريخ النشر (ترتيبا تصاعديا أو تنازليا)، أو ترتيبـ ا أبجـ ديا حسب المؤلفين أو العناوين.

الأجزاء المظللة تمثل ما يمكن استرجاعه باستخدام إحدى العبارات المنطقية



شكل ٤-٣ استخدام المفاهيم المنطقية في استرجاع البيانات

ولاشك في أن البحث باستخدام الحاسب الآلي هو الطريقة المفـ ضلة لـ دى معظم الباحثين. ففي البحث اليدوي يقوم الباحث بفحص العديد من الفهارس الدورية لموضوع معين، ثم عليه أن يتابع الموضوع في الفهارس المختلفـ ة، وقـ د لا يجـ د المداخل التي تربط بين أكثر من موضوع، أو أكثر من مـ صطلح. أمـ ا البحـ ث بالحاسب الآلي فيمكننا من البحث عن موضوعات مختلفة في نفس الوقـ ت ويـ ربط بينها وذلك باستخدام المفاهيم المنطقيـ ة المعروفـ ة ’عمليـ ات بـ ول‘ Boolean operators. وينتسب هذا النظام إلى عالم الرياضيات الإنجليزي George Boole الذي وضع هذا النظام في القرن التاسع عشر. ويوضح الشكل (٤-٣) هذا المفهوم. فاستخدام ’عمليات بول‘ في البحث الثنائي "**أ و ب**" يتطلب البحث عن الفقرات التي تحتوي على المصطلحين الأساسيين. مثال ذلك أنه في عـ ام ١٩٨٩ كـ ان لنظـ ام ERIC ١٠٤٧ فقرة تحت المصطلح الرئيسي (adult students) و٢٥٠٢ فقـ رة للمصطلح الرئيسي (mathematics education)، وباستخدام برنامج سيلفربلاتر،

أمكن التعرف على أربع فقرات تحتوي على المصطلحين. وإذا طلب الباحث استخدام 'أ **أو** ب' فإن الحاسب الآلي يبحث عن تلك الفقرات التي لها أي المصطلحين أو كلاهما. مثال ذلك البحث عن (mathematics education) أو (mathematics achievement) فإننا نحصل على فقرات تحتوي على المصطلحين أو أحدهما.

ويوضح الشكل (٤-٣) مثالا لاستخدام المفاهيم المنطقية لاسترجاع البيانات.

استخدام الإنترنت في البحث عن مصادر:

يجد كثير من الباحثين أن استخدام الإنترنت في البحث عن مصادر عملية مثمرة للغاية. والإنترنت عبارة عن تجمع من الشبكات يربط الجامعات والدول وشبكات الحاسب الآلي الدولية ويضمها في شبكة واحدة. ويطلق على هذا التجمع **World Wide Web** واختصارها **(www)**. وهو في واقع الأمر نظام يربط أجهزة الحاسب الآلي في العالم مع بعضها البعض. وهذه الشبكة العالمية تتسع باستمرار وتتغير بسرعة هائلة وبقوة كبيرة. ولقد ترتب على ذلك أن حياة كثير من الناس قد تغيرت من حيث وسائل اتصالهم بالعالم وما به من مكتبات وشركات تجارية. وتمكن الإنترنت الباحثين من مشاركة معلوماتهم وخبراتهم. والإنترنت نظام مركب لنشر المعلومات، والبحث عنها، والتواصل بين الأفراد والهيئات، كما أنه مكان للتعليم والتعلم، ولإدارة الأعمال. ويقدم لنا الإنترنت البريد الإلكتروني، ونقل الملفات، وغير ذلك من الخدمات المتنوعة الواسعة. ويقدم لنا الإنترنت كذلك المجلات الإلكترونية، وعددا هائلا من الوثائق الحكومية وغير الحكومية، وغير ذلك من المعلومات القيمة.

ويساعد الإنترنت الباحثين في الوصول إلى قواعد البيانات المختلفة في العديد من المجالات حول العالم. مثال ذلك للحصول على معلومات عن التقييم يمكن استخدام الإنترنت للوصول إلى الفرع الخاص بالتقييم والتقويم من مركز مصادر المعلومات التربوية (ERIC/AE) بجامعة أمريكا الكاثوليكية Catholic University of America. والمصادر المتوفرة في هذا الفرع تتضمن بيانات من قاعدة البيانات الخاصة بجمع الاختبارات بهيئة خدمة الاختبارات التربوية Educational Testing Service (ETS) Test Collection. وهذه توفر لنا نظاما للبحث عن وصف لحوالي ٩٥٠٠ اختبار أو يزيد. كما يوفر لنا بيانات من الكتب السنوية Mental Measurement Yearbooks تتضمن وصفا ومراجعة لاختبارات محددة. والنموذج الموضح بالشكل (٤-٤) عبارة عن صورة لما يمكن

الحصول عليه من أحد المصادر التي تم التعرف عليها بعد البحث في مصادر ERIC باستخدام الإنترنت. ومنذ سنوات قليلة فقط لم يكن استخدام الإنترنت في البحث عن مصادر شائعا كما هو الآن. ورغم المزايا العديدة للإنترنت إلا أن استخدامها ليس كله بركة فهناك بعض المثالب كما هو الحال في التطورات الحديثة التي تملأ العالم الآن. وفيما يلي نذكر أهم مزايا وعيوب استخدام الإنترنت.

AN: EJ293655
AU: Dolan,-Lawrence
TI: Affective Characteristics of the Adult Learner: A Study of Mastery-Based Instruction
JN: Community/Junior-College-Quarterly-of-Research-and-Practice; v7 n4 p367-78 Jul-Sep 1983
DE: Affective-Behavior; Community-Colleges; Remedial-Mathematics; Two-Year-Colleges
DE: •Adult-Learning; •Mastery-Learning; •Mathematics-Achievement; •Mathematics-Instruction; •Reentry-Students; •Student Characteristics
AB: Presents an investigation of the benefits of mastery learning strategies for adults with mathematics skill deficiencies. Examines which student types benefit most from mastery learning, centering on affective characteristics. Demonstrates that students with low self-concept, control, and instructional mastery skills had higher achievement in mastery than nonmastery classes. (DMM)

شكل ٤-٤ نموذج لفقرة مطبوعة عن بيانات ERIC لأحد المصادر

مزايا استخدام الإنترنت:

١- التعامل مع الإنترنت سهل للغاية وسريع وقليل التكاليف. ومن السهل الدخول إلي هذا النظام من أي مكان ما دام في حوزة الفرد وسائل الاتصال المناسبة. وهذا المصدر قليل التكلفة يسمح للناس بالعثور على المصادر التي يريدها من أي مكان تقريبا، مثل المنزل والمدرسة والمكتبة، بل ومن أي مكان يوجد به حاسب آلي قادر على الاتصال بنظام الإنترنت. كما يعمل هذا النظام باستمرار طوال الأربع والعشرين ساعة جميع أيام الأسبوع. ولا يحتاج التعامل مع الإنترنت إلا تدريبا بسيطا، إذ يستطيع معظم الناس بعد تدريب سريع القيام بعملية البحث والحصول على المعلومات المطلوبة في وقت قصير

جدا بالنسبة للوقت الذي ينفقونه عادة عند البحث عن نفس المعلومات، ربما في عدد كبير من المكتبات والجهات المختلفة، إضافة إلى الجهد الذي يحتاجه البحث. فكم منا قام برحلات عديدة بين المكتبات استغرقت شهورا للحصول على ما يريد من معلومات. وكان هذا أمرا شائعا منذ سنوات قليلة فقط.

٢- ترتبط الإنترنت بمجموعة من الاتصالات يمكن أن نطلق عليها 'وصلات'، وتساعد هذه الوصلات على توفير طرق إضافية للعثور على مصادر كثيرة للمعلومات. وهناك الآن العديد من المواقع على الإنترنت يمكن استخدامها في الحصول على المعلومات المرغوبة، حتى أن الحصول على معظم المعلومات أصبح عملية فورية يمكن تحقيقها في زمن قصير للغاية.

٣- سارعت الإنترنت من تدفق المعلومات حول العالم بما فيها من نصوص وصور ورسوم وغير ذلك من الوسائط، وذلك عبر مسافات طويلة للغاية، إذ يمكن للفرد الحصول على ما يريد من معلومات من أي مكان في العالم. وبدلا من الانتظار أسابيع أو أشهر طويلة لوصول نشرة من النشرات، أصبحت المعلومات التي توجد بهذه النشرات في متناول اليد في ثوان قليلة. وليس هناك في الواقع أية قيود على الحصول على المعلومات أو نشرها، فأولئك الذين كانت تعوزهم وسائل النشر، أصبح النشر الآن بالنسبة لهم عملية مفتوحة وسريعة، وأصبحت الإنترنت تجسيدا حيا لما يطلق عليه العولمة.

٤- أصبحت الإنترنت المصدر الرئيسي لمدى واسع جدا من المعلومات في شتى المجالات، وأصبح بعضها في صيغة جديدة ترتدي ثوبا جميلا جذابا متعدد اللون، ولم تعد قاصرة على النصوص الجامدة ذات الحبر الأسود والتي اعتدنا عليها على الورق كما هو الحال في المجلات والكتب التقليدية. إذ أصبحت المعلومات تنتقل بالألوان وبالرسوم والصور، بل وكثيرا ما تكون مسموعة وبصحبة الموسيقى. وأصبح المؤلفون والناشرون يبتكرون طرقا جديدة لعرض معلوماتهم.

عيوب استخدام الإنترنت:

١- ليس هناك ضوابط للجودة في أي من المعلومات التي تنشر على الإنترنت. وبالعكس من المنشورات الجامعية الأكاديمية ذات المستوى المرتفع والتي يتم مراجعتها وتقويمها قبل نشرها، لا يوجد عملية مراجعة من أي نوع لما ينشر على الإنترنت. إذ يستطيع أي إنسان أن يضع في موقعه أي شيء يريد دون رقيب. ولذلك قد تكون المعلومات ضعيفة المستوى، وغير موثقة، ومليئة

بالتحيز، بل وقد تكون مزورة وغير حقيقية. ويجب علـى الـشخص الـذي يحصل على المعلومات أن يكون قادرا على التمييز بين الغث والثمين. وأن يحاول الفصل بين المعلومات غير الصحيحة والمعلومات الـصادقة الثابتـة. ولذلك من الأفضل التعامل مع الإنترنت باعتبارها وسيلة سريعة لاستعراض المعلومات، أكثر منها مصدرا موثوقا للحصول على هذه المعلومات. وبالطبع هناك هيئات موثوق بها مثل ERIC وغيرها من الهيئات المماثلة، وهذه يمكن التعامل معها في ثقة وباطمئنان.

٢- كثير من المصادر الممتازة ما زالت غائبة عن الإنترنت، ويجب اللجوء إليها في مواقعها الأصلية. وينطبق هذا على كثير من المجلات العلمية وبخاصـة تلك التي تصدر في العالم العربي. وعلى العكس مما هو معتقـد فالإنترنـت ليس مكانا يمكن الحصول منه على المعلومات مجانا، فإن ما نحصل عليها في الواقع ليس إلا قشورا بسيطة تعطي فكرة محدودة، وإذا أردنا الحصول علـى الوثيقة الأصلية لابد من دفع الثمن، وبعض الوثائق مرتفعة الثمن جدا.

٣- رغم سهولة التعامل مع الإنترنت إلا أن بعض المواقع يصعب الوصول إليها وتضيع كثيرا من الوقت. وفي أحيان كثيرة يكون البحث عـن المعلومـات صعبا للغاية. ولذلك من الأفضل استخدام وسائل بحث متعددة مثل (Yahoo و Excite و Alta Vista و MSN و Google). وبعض المواقع تحتـاج كلمات خاصة ووصفا محددا حتى يمكن الوصول إليها. كما أن كثيـرا مـن الأوصاف التي أضيفت للمواقع لا تعبر تماما عـن محتـوى الموقـع. هـذا بالإضافة إلى أن الباحث كثيرا ما يضطر إلى أن يشق طريقه للمعلومات التي يريدها عبر سيل من الإعلانات التجارية التي قد يضيق بها.

٤- بعض مصادر الإنترنت غير مستقرة حتى الآن ويصعب توثيقها. ولذلك يجب على الباحث بعد أن يحدد الموقع الذي يحصل منه على المعلومات أن يسجل عنوان هذا الموقع بدقة (ويبدأ هذا العنوان عادة بالرمز //:http)، ويشير هذا العنوان إلى الملف الإلكتروني الذي يوجد في أحد الحاسبات الإلكترونية. وقد لا يكون في نفس العنوان بعد ستة أشهر مثلا، وهذا مما يصعب عملية التوثيق التي تعتبر شيئا أساسيا في البحث العلمي. وهذا شيء لا نصادفه في المجلات التي توجد على أرفف المكتبات، ولا نصادفه في المعلومات المـسجلة علـى الميكروفيش. ومما يزيد الأمر صعوبة أن بعض المواقـع علـى الإنترنـت سرعان ما تختفي ولا يمكن العثور عليها، لانتقالها إلى موقع آخر أو لانتهـاء الخدمة فيها. ومعنى هذا أنه قد يكون من الصعب مراجعة موقع معين علـى

الإنترنت، للتحقق من بعض البيانات التي حصل عليها الباحث. وليس المقصود من هذا الابتعاد عن الإنترنت، إن الإنترنت وسيلة مهمة وسهلة وسريعة لتحديد أماكن المعلومات، ولكن يجب الحرص في التعامل مع المواقع المختلفة إلا إذا كنا متأكدين تماما من مصداقيتها.

خطوات مراجعة البحوث السابقة:

تسير مراجعة البحوث السابقة عادة في خطوات متتابعة. وأهم هذه الخطوات ما يلي:

١- **تحليل العبارة التي تحتوي المشكلة:** إذ تحتوي المشكلة على مجموعة من المصطلحات والمفاهيم والمتغيرات التي توضح الموضوع الذي نبحثه، مثل طرق التدريس، التخلف العقلي، المتفوقون ، تقويم الإدارة المدرسية.

٢- **مراجعة المصادر التمهيدية:** وذلك للتعرف على الفهارس والملخصات الرئيسية فنجد مثلا أن مركز ERIC ينشر شهريا في فهرس المجلات CUE منذ عام ١٩٦٩ عنوان البحث ونبذة سريعة عنه، ولذلك يستطيع الباحث بمراجعة عناوين البحوث تحت العنوان العام لمجال البحث ما صدر من بحوث في العشرين عاما الأخيرة في التربية وما يرتبط بها من مجالات مثل علم النفس. ويفضل أن يقوم الباحث عند استعراض هذا الفهرس أن يبدأ من آخر عام ويسير تنازليا.

٣- **قراءة المصادر الثانوية:** قراءة عدة مصادر ثانوية يمد الباحث باستعراض سريع لملخصات البحوث التي أجريت في مجال مشكلته وتساعد المصادر الثانوية على تحديد المشكلة بشكل أوضح، كما أنها تساعد على بلورة الأسئلة أو الفروض.

٤- **تحديد الكلمات الرئيسية في مشكلة البحث:** تحدد الكلمات الرئيسية التي تستخدم في البحث عن المصادر الأولية كما تحدد مرادفات هذه الكلمات. والغرض من هذا التحديد هو تسهيل البحث عن الدراسات السابقة التي أجريت في نفس موضوع البحث.

٥- **البحث في الفهارس عن المصادر الأولية:** يقوم الباحث بمراجعة الفهارس لتحديد عناوين البحوث التي يرجع إليها، وقد تتم هذه العملية باستخدام الحاسب الآلي. وبعد ذلك يعد قائمة بالمراجع التي يرجع إليها.

٦- **قراءة المصادر الأولية:** يقرأ الباحث كل مصدر أولي قراءة تحليلية، ويسجل ما يصل إليه من بيانات في بطاقات.

٧- **تنظيم البطاقات:** ينظم الباحث البطاقات التي يدون بها البيانات التي يحصل عليها من المصادر الأولية. ويتم هذا التنظيم طبقا للأفكار التي يسجلها، وفي النهاية يكون لديه كمية من البيانات مستمدة من المصادر الأولية ومصنفة طبقا للعناصر الرئيسية بالبحث.

٨- **كتابة البحوث السابقة:** يقوم الباحث في النهاية باستعراض مراجعاته للبحوث السابقة في موضوع متكامل، بحيث يستعرض الدراسات والنظريات والممارسات العملية المرتبطة بالمشكلة. ويلاحظ أن هذا الجزء يختلف بعض الشيء طبقا لنوع البحث: أساسي أو تطبيقي أو تقويمي.

وإذا فشل الباحث من البداية في تنظيم طريقة تجميع البحوث السابقة قد يجد نفسه أمام فوضى من البيانات لا يستطيع لها تنظيما. والمقترحات التالية قد تساعد الباحث على تنظيم مراجعته للبحوث السابقة:

١- *أن يبدأ البحث بالدراسات الأحدث في المجال ثم ينتقل إلى البحوث الأقدم وذلك في ترتيب عكسي.* ومن أهم مزايا هذه الطريقة أن الباحث يبدأ فعلا بدراسات تتضمن أفكارا ونتائج أحدث، تبين كيف تم تصحيح كثير مما كان غير مفهوم في المجال، كما تم تعديل كثير من الطرق غير المفيدة في البحث وجمع البيانات. ومن المزايا الأخرى لهذه الطريقة أن الدراسات الأحدث تشمل كثيرا من مراجع ومصادر البحوث السابقة، وبذلك توجه الباحث لعدد من المصادر قد لا ينتبه إليها إذا لم يبدأ بالبحوث الأحدث. ومن الواضح أنه يجب وضع حدود لعملية جمع النتائج من البحوث السابقة، فمن ناحية فإن وضع خلفية للدراسة يعني تضمين كل الأعمال المهمة في المجال، ومن ناحية أخرى، فإن تكريس وقت كبير جدا لهذه العملية قد يؤدي إلى شعور القارئ بالملل من التفصيلات الكثيرة غير الضرورية. ولذلك يجب أن يتأكد الباحث من أن مراجعة البحوث السابقة تساعد بحثه ولا تسيطر عليه.

٢- *يجب قراءة موجز البحث أولا أو الفصل الخاص بتلخيص البحث حتى يحدد الباحث مدى علاقة البحث بمشكلة بحثه.* ومثل هذه الطريقة قد توفر وقت قراءة التقرير الأصلي للبحث، وبذلك يمكن أن ينفق وقته في عمل أكثر فائدة.

٣- *يجب استعراض تقرير البحث بسرعة لمعرفة أي أجزاء التقرير أكثر ارتباطا*

بالمشكلة، وهذه طريقة أخرى لتوفير الوقت.

٤- *كتابة المذكرات على بطاقات الفهارس مباشرة، لأنها أسهل في تنظيمها وفرزها من الأوراق العادية.* ويفضل كثير من الباحثين استخدام البطاقات التي حجمها ١٣سم × ٢٠سم (٥ × ٨ بوصة) لأن حجمها مناسب ويمكن أن تحتوي على كمية معقولة من البيانات، كما أن حملها سهل.

٥- *كتابة توثيق كامل لكل* مرجع. وإذا كان الباحث على علم بأي أسلوب سوف يتخذ في توثيق كتاباته في التقرير النهائي، فمن الأفضل اتباع هذا الأسلوب من البداية لتسهيل الأمر عليه عندما يكتب تقرير بحثه أو رسالته.

٦- *لسهولة فرز وتنظيم البطاقات يفضل* عدم *وضع أكثر من مصدر في بطاقة واحدة.* حتى يسهل تنظيم المصادر أبجديا.

٧- *يجب التأكد من أي أجزاء المذكرات المكتوبة عبارة عن اقتباس مباشر من المصادر، وأيها عدل الباحث صياغتها أثناء كتابتها.* وإذا لم يقم الباحث بهذا التمييز، فقد يصعب عليه تحديد ذلك عند كتابة التقرير النهائي. ومن الأفضل كذلك التمييز بين تقويم المؤلف لبحثه، والخلاصات التي يصل إليها الباحث.

٨- *إذا لجأ الباحث إلى قواعد البيانات في الإنترنت يجب أن يذكر الاستراتيجية التي استخدمها في البحث في ملف البيانات.* وتساعد هذه المعلومات على استرجاع البيانات مرة أخرى وتخفيض نفقات البحث في حالة الحاجة إلى تحديث البيانات.

تنظيم البحوث السابقة في موضوع متكامل:

عادة ما يكون لدى الباحث بعد الانتهاء من مراجعة البحوث السابقة كم هائل من الوثائق التي ترتبط بمشكلة بحثه. ومن المحتمل أن تحتوي هذه الوثائق على مراجعات للبحوث، ومقالات تحمل آراء معينة لأصحابها، ومقالات نظرية، وكثير من تقارير البحوث. ومهمة الباحث عندما يصل إلى هذه النقطة تركيب هذه المعلومات في مراجعة متماسكة متكاملة للبحوث السابقة. وهذه عملية معقدة قد تستغرق أسابيع طويلة لتركيب البيانات وكتابتها في موضوع متكامل. وبعض أجزاء هذه العملية ابتكاري ولذا فقد يتحدى التحليل الدقيق. وبعض الأجزاء الأخرى واضح (Cooper & Hedges, 1993).

ومن الأفضل البدء بقراءة بعض مراجعات البحوث السابقة في الرسائل

الجامعية، وتقارير البحوث المنشورة، وفي بعض المجلات المتخصصة مثل Review of Educational Research، فإن هذه المراجعات تعطي فكرة عن كيفية كتابة مراجعة البحوث السابقة في موضوع متكامل.

وتوجد في بعض مراجعات البحوث السابقة أخطاء يجب أن ينتبه إليها الباحث ليتجنبها، ومن أمثلة هذه الأخطاء:

١- انفصال الجزء الخاص بمراجعة البحوث السابقة عن باقي أجزاء رسالة الماجستير أو الدكتوراه أو المقال. أي أن القارئ لا يرى من قراءة تقرير البحث كيفية ارتباط مشكلة البحث بالأعمال الأخرى للباحثين والنظريين.

٢- تركز المراجعة على نتائج البحث دون اعتبار لصحة المنهج الذي استخدم في الحصول على هذه النتائج. ولذلك لا يشعر القارئ بمدى الثقة التي يمكن أن يضعها في الخلاصات.

٣- لا تشتمل المراجعة على وصف لإجراءات البحث المستخدمة في التعرف على البحوث السابقة. إذ أنه من المهم أن يذكر الباحث المصادر التمهيدية والمصادر الثانوية التي رجع إليها، والوسائل التي استخدمها في الوصول إلى هذه المصادر والزمن المستغرق فيها.

٤- تتكون مراجعة للبحوث السابقة من مجموعة من النتائج، والآراء، والأفكار المنعزلة. ويترتب على ذلك مجموعة من الفقرات المتعاقبة التي لا يرتبط بعضها ببعض، حيث يكتب الباحث فقرة واحدة لكل وثيقة رجع إليها. ولذلك يجب أن يبذل الباحث جهدا كبيرا ليربط النتائج والآراء والأفكار في موضوع متماسك تدور أفكاره حول محور مشكلة البحث.

٥- كثيرا ما يشعر القارئ أن الباحث وضع نتائج البحث عن البحوث السابقة دون أن يسهم بفكره في تنظيمها ونقدها وبيان أوجه الاختلاف والتشابه بينها وبين المشكلة التي يدرسها. وبمعنى آخر لابد أن يظهر البحث ذاته وفكره فيما يكتب من مراجعات، بحيث يكون ما يكتبه، تعبيرا عن فكره وآرائه النظرية التي بنى عليها البحث.

ولتجنب الأخطاء السابقة وغيرها يجب أن يأخذ الباحث وقته في تأمل المعلومات التي حصل عليها من مختلف الوثائق أثناء البحث في المصادر ويحاول أن يبين كيف أنها ترتبط بإطار نظري أو فكري معين هو الإطار الذي قامت عليه مشكلة البحث. كما يجب أن ينتبه الباحث إلى أية مشكلات منهجية في البحوث التي

رجع إليها ويبين كيف أن بحثه سوف يتعامل معها.

بعد أن يجمع الباحث ما يعتقد أنه مجموعة كافية للبحوث السابقة في مجال بحثه، ينتقل إلى خطوة تنظيم ما جمعه. ومن الطرق الجيدة في تنظيم البحوث السابقة هو تنظيمها حسب الموضوعات مع تحديد كيف يرتبط كل موضوع من هذه الموضوعات بالمشكلة التي يدرسها. ويجب أن يتجنب الباحث عرض نتائج البحوث السابقة في سلسلة من ملخصات البحوث. إذ يجب أن تشكل البحوث السابقة الخلفية الأساسية لدراسته. ولذلك يجب تقديم البحوث السابقة بطريقة تبرر القيام بالبحث الذي يقوم به وذلك بإظهار ما هو معروف في المجال وما هي الجوانب التي ما زالت في حاجة إلى دراسة. ويمكن أن تكون فروض البحث إطارا جيدا لتنظيم هذا العرض. والباحث في هذا يشبه المستكشف الذي يحاول التخطيط لرحلة استكشافية، فهو يدرس خريطة الأماكن المعروفة ويحدد الطرق إلى المناطق غير المعروفة التي يريد استكشافها (Ary, et al., 1996, p. 89). وإذا كان البحث يتضمن عدة جوانب، أو كان هناك عدة فروض رئيسية، فإن تنظيم المراجعات السابقة يتم وفقا لهذه الجوانب أو الفروض. ويفضل عند استعراض البحوث السابقة أن يبدأ الباحث بالبحوث الأقدم حتى يظهر التتابع التاريخي لتطور البحث في مشكلته. أي أن الباحث عند جمع بيانات البحوث السابقة يبدأ من الأحدث إلى الأقدم، ولكن عند عرض موضوع الدراسات السابقة فإنه يبدأ بالبحوث الأقدم.

وكثيرا ما يجد الباحث أن بعض نتائج البحوث السابقة لا ينتمي لبحثه إلا من زاوية بعيدة، ورغم الإغراء الشديد الذي قد يشعر به لضم مثل هذه النتائج إلى موضوعه، إلا أنه من غير الضروري، بل ومن غير المرغوب فيه أن يضمن الباحث كل ما توصل إليه من بحوث سابقة في تقريره، فإن القارئ لن يعجبه أن يركز الباحث على كمية البحوث التي رجع إليها، إذ يجب أن تكون الأولوية لارتباط ما يعرضه بموضوع دراسته على أن يكون هذا العرض في إطار منظم يساعد القارئ على فهم ما يدور في مجال البحث، وعلى الاقتناع بأن مشكلة الباحث تستحق الدراسة فعلا.

بحوث التحليل البعدي

من أنسب طرق مراجعة البحوث السابقة وإعداد تقرير متكامل عنها استخدام منهج بحوث التحليل البعدي. ويساعد هذا المنهج على تركيز الجهود على البحوث التي أجريت في مجال مشكلة الباحث. والتحليل البعدي أسلوب إحصائي

يمكن استخدامه في البحث عن التوجهات في أحجام الأثر في عدد من البحوث الكمية التي تدور كلها حول نفس المشكلة. وتعتبر هذه الطريقة من المصادر الثانوية. وأحد المصطلحات المستخدمة في ERIC يطلق عليها "التحليل البعدي" واستدعاء هذا المصطلح من داخل ERIC وربطه بالموضوع الرئيسي للباحث يوفر عرضا للبحوث البعدية المرتبطة بالمشكلة إذا كانت متوفرة في ERIC.

وتكرار نتائج البحوث أحد المظاهر الأساسية للاستقصاء العلمي، وعندما تتكرر بحوث نفس المشكلة أو مشكلة مشابهة لها يظهر لدينا تساؤل حول كيفية الجمع بين النتائج التي نحصل عليها من البحوث المكررة. وفي السنوات المبكرة من هذا القرن وضعت أساليب إحصائية حديثة لتحليل نتائج البحوث التجريبية الزراعية (Hedges & Olkin, 1985)، ثم وضعت بعد ذلك أساليب أخرى للجمع بين نتائج هذه التجارب.

واتخذت أساليب الجمع بين نتائج الدراسات الزراعية المختلفة طريقين متمايزين وذلك منذ بدأ التحليل الإحصائي في هذا المجال. ويعتمد الأسلوب الأول على اختبار الدلالة الإحصائية للنتائج المجمعة من عدة دراسات، ويعتمد الأسلوب الثاني على تقدير أثر المعالجات عبر الدراسات المختلفة. ويرجع استخدام هذين الأسلوبين إلى ما قبل عام ١٩٣٠، وما زال اهتمام الإحصائيين بهما قائما حتى الآن (Hedges, & Olkin, 1985)

وربما كان اختبار الدلالة الإحصائية للبيانات المتجمعة من التجارب الزراعية هو الطريقة الأقدم بين الأسلوبين المذكورين (ويطلق على هذا الأسلوب الآن أدنى 'ل' أو طريقة تبت Tippett method وقد وضعها عام ١٩٣١). وفي عام ١٩٣٢ اقترح فيشر طريقة للجمع بين الدلالات الإحصائية أو قيم 'ل' من الدراسات المختلفة. وتوصل بعد ذلك كارل بيرسون في عام ١٩٣٣ إلى نفس الطريقة. ويطلق على هذه الطريقة طريقة فيشر أو طريقة بيرسون. وازدهرت منذ ذلك الوقت البحوث التي أجريت على اختبارات الدلالة لنتائج البحوث المتجمعة، ويوجد الآن ما يزيد على مائة بحث في الكتابات الإحصائية خصصت لهذا الموضوع.

وتساعد نتائج البحوث المجمعة على تطوير وبناء النظريات باعتباره أحد الأهداف المهمة للعلم في جميع المجالات. إذ يحاول الباحثون أولا العثور على العلاقات الأمبيريقية التي يمكن الكشف عنها في هذه الدراسات، حتى يمكن أن يأخذوها في الاعتبار عند بناء النظرية. وفي أثناء محاولة فهم العلاقات المستخلصة

من نتائج البحوث كثيرا ما يقوم الباحث بعمل جدول يلخص فيه هذه النتائج. وقد وضع جدول (٤-١) باحث نفساني في محاولة لبناء نظرية عن العلاقة بين الرضا

جدول ٤-١ معاملات الارتباط بين الرضا الوظيفي والالتزام المهني

Study	*N*	*r*	*Sex*	*Size of Organization*	*White vs. Blue Collar*	*Race*	*Under vs. Over 30*	*North vs. South*
(1)	20	.46*	F	S	WC	B	U	N
(2)	72	.32**	M	L	BC	Mixed	Mixed	N
(3)	29	.10	M	L	WC	W	O	N
(4)	30	.45**	M	L	WC	W	Mixed	N
(5)	71	.18	F	L	BC	W	O	N
(6)	62	.45**	F	S	BC	W	U	N
(7)	25	.56**	M	S	BC	Mixed	U	S
(8)	46	.41**	F	L	WC	W	Mixed	S
(9)	22	.55**	F	S	WC	B	U	N
(10)	69	.44**	F	S	BC	W	U	N
(11)	67	.34**	M	L	BC	W	Mixed	N
(12)	58	.33**	M	S	BC	W	U	N
(13)	23	.14	M	S	WC	B	O	S
(14)	20	.36	M	S	WC	W	Mixed	N
(15)	28	.54**	F	L	WC	W	Mixed	S
(16)	30	.22	M	S	BC	W	Mixed	S
(17)	69	.31**	F	L	BC	W	Mixed	N
(18)	59	.43**	F	L	BC	W	Mixed	N
(19)	19	.52*	M	S	BC	W	Mixed	S
(20)	44	−.10	M	S	WC	W	O	N
(21)	60	.44**	F	L	BC	Mixed	Mixed	N
(22)	23	.50**	F	S	WC	W	Mixed	S
(23)	19	−.02	M	S	WC	B	O	S
(24)	55	.32**	M	L	WC	W	Mixed	Unknown
(25)	19	.19	F	S	WC	B	O	N
(26)	26	.53**	F	S	BC	B	U	S
(27)	58	.30*	M	L	WC	W	Mixed	S
(28)	25	.26	M	S	WC	W	U	S
(29)	28	.09	F	S	BC	W	O	N
(30)	26	.31	F	S	WC	Mixed	U	S

*$p < .05$.
**$p < .01$.

عن:

Hunter, J.E. & Schmidt, F.L. (1990). *Methods of Meta analysis: Correcting error and bias in research.* Newbury Park, CA: SAGE Publications, p. 24.

الوظيفي والالتزام المهني. وبالإضافة إلى الارتباطات الملاحظة بين المتغيرات وأحجام العينات سجل النفساني بيانات عن:

١- النوع.
٢- حجم المنظمة.

٣- مستوى الوظيفة.
٤- السلالة.
٥- العمر.
٦- الموقع الجغرافي.

ويعتقد الباحث أن المتغيرات ١ و٢ و٣ و٤ قد تؤثر على درجة ترجمة الرضا الوظيفي في التزام مهني. وليس لدى الباحث أية فروض تتعلق بالمتغيرين ٥ و ٦، ولكنه سجلهما لتوفر بياناتهما (Hunter & Schmidt, 1990).

تفسير بيانات الجدول:

نعطي فيما يلي نموذجا لتحليل بيانات كالبيانات الموجودة بالجدول (٤-١) كما أورده هنتر وشميت (Hunter & Schmidt, 1990, p.25).

وتختلف معاملات الارتباط بين الرضا الوظيفي والالتزام المهني من دراسة لأخرى، ويبلغ وسيط معاملات الارتباط ٣٤، كما يتراوح مدى هذه المعاملات بين -١٠, و ٥٦, . وبالرغم من أن عدد معاملات الارتباط الدالة يبلغ ١٩ من ٣٠، فإن هناك ١١ دراسة من ٣٠ لم تجد أية علاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام المهني. لماذا يرتبط الالتزام والرضا في بعض الدراسات ولا يرتبطا في دراسات أخرى؟

إذا قمنا بتجزئة النتائج الموجودة في الجدول (٤-١) وفقا لخصائص المنظمات وطبيعة عمل المجتمع الذي يدرس، فإننا نجد مثلا أنه بالنسبة للذكور في هذا المجتمع كان عدد معاملات الارتباط الدالة بين الالتزام والرضا ثماني من سبع دراسات (أي أن ٥٣٪ من الدراسات كانت معاملات الارتباط دالة فيها)، أما بالنسبة للإناث فكان هناك ارتباط دال في إحدى عشرة دراسة من ١٥ دراسة (أي بنسبة قدرها ٧٣٪ من الدراسات). وكانت معاملات الارتباط دالة في ٨٣٪ من المنظمات الكبيرة، أما بالنسبة للمنظمات الصغيرة فكان عدد المعاملات الدالة ٥٠٪ فقط. كما وجدت ارتباطات دالة في ٧٩٪ في العينات ذات الياقات الزرقاء، ولكنها كانت ٥٠٪ فقط في المجتمعات البيضاء. ووجدت ارتباطات دالة في ٦٧٪ من المجتمعات التي كان كل أفرادها من البيض أو من المختلطين في سلالاتهم، في حين وجدت ارتباطات دالة في ٥٠٪ فقط من المجتمعات التي كان كل أفرادها من السود. ووجد أن هناك ارتباطات دالة في ٨٣٪ من قوة العمل الذين تقل أعمارهم عن ٣٠ سنة، أو لدى خليط من العمال الأكبر والأصغر سنا، في حين لم تظهر دراسة واحدة ممن كان أفرادها من العمال الأكبر سنا ارتباطا دالا إحصائيا. وأخيرا بلغت نسبة الارتباطات الدالة في الدراسات التي أجريت في الشمال ٦٥٪، ولكنها كانت ٥٨٪

فقط في الدراسات التي أجريت في الجنوب.

وكل فرق من الفروق التي وجدت بين مجتمعات العمل يمك ن أن يك ون أساسا لفرض بوجود تفاعل بين هذه الخاصية والالتزام المهني في تحدي د الرض ا المهني. إلا أنه يجب الحذر في تفسير النتائج المتعلقة بهذه الفروض حيث إن قيمة كا^{2} الوحيدة الدالة كانت تلك المتعلقة بالأعم ار. أي أن الف روق ف ي تك رارات الارتباطات بين الأعمار الأكبر والأصغر كانت دالة (كا^{2} = ١٦,٥٢، درجات الحرية = ٢ و ل < ٠١,)، في حين أنه يمكن اعتبار الفروق الأخرى مجرد اتجاهات.

وإذا استبعدت الدراسات التي أجريت على العمال الأكب ر س نا، لوج دت ارتباطات دالة في ١٩ دراسة من الثلاث والعشرين دراسة الباقية. وإذا اختب رت هذه الدراسات الباقية (٢٣ دراسة) لوجد أن جميع قيم كا^{2} غير دالة.

الخلاص ة:

يرتبط الالتزام المهني والرضا الوظيفي في بعض المنظمات دون الأخرى. وفي جميع المجموعات التي تزيد فيها أعمار العمال على ٣٠ سنة لم يكن هناك أي ارتباط دال بين الالتزام والرضا. وبالنسبة لمجتمعات العم ل صغ يرة ال سن أو المختلطة كان هناك ارتباط دائما بين الالتزام والرضا في المنظمات الكبيرة. أم ا بالنسبة لمجتمعات العمل صغيرة السن والمنظمات الصغيرة فقد وجدت ارتباط ات دالة في تسع من ثلاث عشرة دراس ة.

تعريف التحليل البعدي:

التحليل البعدي هو التحليل الإحصائي لمجموعة كبيرة من نتائج بح وث منفصلة. والغرض من التحليل البعدي هو التكامل الإحصائي بين النتائج الم ستمدة من مجتمع كبير عن طريق عدة بحوث على عينات مختلف ة م ستمدة م ن نف س المجتمع. وعلى هذا فإن التحليل البعدي يعمل على تكامل نتائج دراس ات كثي رة. وأحد العمليات الإحصائية المستخدمة في هذا التحلي ل لك شف ع ن حج م أث ر المعالجات. وحجم الأثر (Δ) هو متوسط الفروق بين المعالجات ($م_م$) والمجموعات الضابطة ($م_ض$) مقسوما على الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة.

$$\Delta = \frac{م_م - م_ض}{ع_ض}$$

حيث Δ حجم الأثر

$م_م$ متوسط المعالجة

مض متوسط المجموعة الضابطة

عض الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة

ويمكن تفسير حجم الأثر كما نفسر الدرجة المعيارية (ز) التي لها متوسط قدره صفر وانحراف معياري قدره (١)، والنقطة المرجعية، نقطة الصفر، هي مض (متوسط المجموعة الضابطة). ويضرب حجم الأثر لكل دراسة في العدد الكلي للدراسات، ثم يقسم مجموع الناتج من هذه العملية على العدد الكلي لأفراد العينة في كل الدراسات، للحصول على متوسط حجم الأثر. وهذا المتوسط لأحجام الأثر هو أفضل تقدير لاتجاه وحجم أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

ويشير حجم الأثر الذي يبلغ +١ إلى أن الفرد الذي يقع عند متوسط المجموعة الضابطة من المتوقع أن يقع عند المئيني ٨٤ للمجموعة الضابطة بعد انتهاء المعالجة التجريبية (Smith & Glass, 1977, p. 753).

وعند تحليل نتائج البحوث المختلفة قد نحصل على أكثر من حجم أثر واحد. ويمكن حساب عدة أحجام أثر مختلفة لنتيجة واحدة، أو لعدة متغيرات تابعة يمكن أن يجمعها مفهوم واحد وبذلك تعبر عن نتيجة واحدة. وفي دراسة سميث وجلاس (Smith & Glass, 1977) التي استخدما فيها التحليل البعدي لتحليل نتائج عدة دراسات في التحليل النفسي قام الباحثان بتحديد ٨٣٣ أحجام أثر من ٣٧٥ دراسة. وأصبحت بعد ذلك أحجام الأثر هذه هي المتغيرات التابعة في التصميم وتم دراسة ١٦ متغيرا مستقلا. وقد حصل الباحثان على +٦٨, انحراف معياري زيادة في المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. وبذلك استخلصا أن العميل المتوسط الذي تلقى العلاج كان أفضل من ٧٥٪ من المجموعة الضابطة التي لم تتلق علاجا (Smith & Glass, 1977, p. 754). وكان حجم الأثر هو المقياس الوحيد الذي استخدم لتكامل نتائج العديد من الدراسات. وهناك أساليب إحصائية أخرى مثل تحليل الانحدار يمكن استخدامها.

والتحليل البعدي طريقة جديدة وتعتبر الموازي الكمي لمراجعة البحوث التقليدية، إلا أنها أفضل بكثير من المراجعة التقليدية للبحوث، إذ أنها تتميز عليها بثلاثة أسباب على الأقل (Clark-Carter, 1997):

١- تسمح طريقة التحليل البعدي للباحث بتكميم الاتجاهات الموجودة في البحوث السابقة، وذلك بالجمع بين أحجام الأثر، والجمع بين الاحتمالات التي وجدت في عدد من الدراسات.

٢- تزداد قوة الاختبار الإحصائي بالجمع بين نتائج الدراسات السابقة. وقد يترتب

على ذلك اكتشاف أن الجمع بين عدد من الدراسات غير الدالة التي تظهر نفس الاتجاه، يمكن أن تظهر دلالتها عند الجمع بينها.

٣- عملية إعداد نتائج البحوث السابقة لأغراض التحليل البعدي تجبر الباحث على قراءة البحوث السابقة بعناية وتعمق أكثر مما الحال فـ ـي مراجعـ ـة البحـ ـوث التقليدية.

ورغم اعتماد هذه الطريقة على بيانات البحوث السابقة إلا أن كثيـ ـرا مـ ـن الباحثين يميلون إلى جعلها طريقة قائمة بذاتها مستقلة عـ ـن غيرهـ ـا مـ ـن الطـ ـرق (Hedges & Olkin, 1985). ويمكن استخدام التحليل البعدي مع العديـ ـد مـ ـن الدراسات مثل الدراسات الارتباطية، والدراسات التي تستخدم النسب، وغير ذلك من المقاييس، بالإضافة إلى استخدامها مع الدراسات التي تقارن بين المتوسطات.

الفصل الخامس

فروض البحث والأسئلة

بعد الانتهاء من مراجعة البحوث السابقة يصبح لدى الباحث فكرة واضحة عما يريد من بحثه، وتظهر هذه الفكرة في صورة فروض أو أسئلة تحدد توقعاته من البحث. إذ يقوم الباحث بناء على مراجعاته للبحوث السابقة بكتابة مجموعة من الفروض توضح توقعاته عما سوف يحدث في البحث. والفرض نوع من التخمين المحسوب للنتائج، أو التنبؤ بها. وتختبر الفروض إمبيريقيا، وتبين نتائج الاختبار أسس النتائج واتجاهها. وليس من الضروري أن يشتمل كل بحث على فروض، فهناك بحوث لا يحتاج فيها الباحث إلى فروض، وفي هذه الحالة يستبدل بالفرض مجموعة من الأسئلة. والنوع الوحيد من البحوث الذي يشترط وجود فروض هي البحوث التجريبية التي لابد للباحث فيها من التنبؤ بما سوف يحدث في التجربة. ولذلك تصاغ الفروض وكذلك التصميم التجريبي بالطريقة التي توضح توقعات الباحث من التجربة. وقد يسعى الباحث من دراسته للمشكلة إلى تحقيق نظرية معينة، وفي هذه الحالة أيضا ينبغي له أن يضع فرضا أو فروضا تعبر عن توقعاته من اختبار النظرية.

ويجري اختبار الفرض ضمن إجراءات البحث، ولذلك يصاغ الفرض دائما كحل محتمل للمشكلة، فإذا أكدت النتائج الفرض تم قبوله، وإلا فإنه يرفض.

والفرض أداة قوية من أدوات الاستقصاء العلمي. إذ يمكن الباحث من ربط النظرية بالملاحظة، ومن ربط الملاحظة بالنظرية. ويمكننا استخدام الفروض في سعينا نحو المعرفة من توظيف عمليات التفكير الاستقرائي الذي يركز على ملاحظة السلوك، وعمليات التفكير الاستنباطي الذي يركز على العمليات العقلية الاستدلالية من النظريات السابقة أو نتائج البحث. ويؤدي استخدام الفروض إلى الجمع بين الخبرة والتفكير لإنتاج أداة قوية للبحث عن الحقيقة.

مثال ذلك، قد يبدأ الباحث بأن يسأل 'ما دور إدراك الأطفال لذواتهم في عملية تعلم القراءة؟'. ومن هذا السؤال قد نفترض أن هناك علاقة موجبة بين

إدراك الطفل لذاته والمستوى التحصيلي في القراءة في الصف الأول الابتدائي. أو قد نبدأ بسؤال مثل 'ما أثر تدريب الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على تحصيلهم في الصف الأول الابتدائي؟' وقد يصاغ الفرض على النحو التالي: 'الأطفال المحرومون ثقافيا الذين يتلقون تدريبا في مرحلة ما قبل المدرسة يُحَصِّلون في الصف الأول الابتدائي في مستوى أعلى من الأطفال المحرومين ثقافيا الذين لم يتلقوا مثل هذا التدريب'. ويمكن أن نرى من المثالين السابقين أن الفرض اقتراح بتحديد علاقة بين متغيرين. والمتغيران في المثال الأول هما إدراك الذات والتحصيل في القراءة، وفي المثال الثاني التدريب (أو عدم التدريب) في مرحلة ما قبل المدرسة والمستوى التحصيلي في الصف الأول الابتدائي.

وبالرغم من أن الفروض تفيد في عدة أغراض في البحث، إلا أنها ليست ضرورية في جميع البحوث. فالفروض ليست إلا أدوات للبحث وليست أغراضا في حد ذاتها. وكثيرا ما نقوم ببحوث في مجالات لم تتجمع فيها بعد معرفة تكفي لإحاطة الباحث بخلفية كافية عن البحث، وفي هذه الحالة لا يكون لدى الباحث بصيرة كافية في مجال المشكلة، وفي المتغيرات الرئيسية التي تؤثر في الظاهرة، أو في المواقف التي تحدث فيها المتغيرات، مما يجعل من الصعب وضع فروض ذات معنى. مثال ذلك الدراسات المسحية التي تهدف إلى وصف خصائص ظاهرة أو ظاهرات معينة أو تسعى إلى تحديد اتجاهات وآراء الجماعات، مثل هذه الدراسات تتم دون اللجوء إلى فروض، ويفضل طرح بعض الأسئلة عن نوع المتغيرات التي يمكن أن تشملها الظاهرة، والعلاقات بين هذه المتغيرات. ويلاحظ أن السؤال يختلف عن الفرض في أن السؤال يتميز بأنه محايد ولا يلزم الباحث بالتنبؤ بنتيجة معينة، ولكنه يريد بطرح السؤال أن يستفسر عن ماهية المتغيرات، وماهية العلاقة التي قد توجد بينها. فهو ليس مقيدا كما هي الحالة في الفرض بإعطاء نتيجة تحدد توقعاته من البحث. أي أن السؤال استفسار محايد عن طبيعة المشكلة، أما الفرض فهو التزام من الباحث بتحديد النتائج التي يتوقعها قبل جمع البيانات.

وهناك سببان لصياغة الفروض قبل مرحلة جمع البيانات في أي دراسة:

١- معرفة كافية بالمجال الذي يدرسه الباحث مما يمكنه من وضع فروض قوية.

٢- أن تكون الفروض وسيلة لتوجيه الباحث نحو جمع البيانات وتفسيرها، إذ توضح أي طرق يتبع وأي نوع من البيانات يحتاج، وبذلك توفر وقت الباحث ولا تضيع وقته وجهده.

أما الأسئلة فإنها تتولد عادة من مشكلة البحث. إذ يبدأ الباحث تركيزه على المشكلة، ومن ثم يجزئها أو يبلورها في مجموعة من الأسئلة تتصف بالخصوصية.

إلا أن الأمور كثيرا ما تسير في اتجاه معاكس، إذ قد يبدأ الباحث بسؤال أو أكثر نتيجة لقراءاته، أو نتيجة لاهتمامات نظرية ببعض جوانب تخصصه. ثم تتبلور هذه الأسئلة في مشكلة من مشكلات البحث (Robson, 1993).

وقد يترتب على بعض طرق صياغة أسئلة البحث بحوث أكثر نجاحا وأكثر إنتاجا من غيرها. فقد قام كامبل وزملاؤه بدراسة (Campbell et al., 1982) هذه القضية باستخدام عدد من الأساليب الإمبيريقية، بما فيها مقارنة بعض الدراسات التي حكم عليها القائمون بها بأنها إما ناجحة أو غير ناجحة. وقد اقتصرت دراساتهم هذه على علم النفس التنظيمي والصناعي، إلا أن كثيرا من نتائجهم تنطبق على الدراسات الأخرى في العلوم السلوكية بوجه عام. ويمكن الخروج من هذه النتائج بأن اختيار أسئلة البحث ليس عملا بسيطا أو قرارا يتخذه الباحث. فالبحث المهم هو عملية، أو اتجاه، أو طريقة من طرق التفكير. ويترتب على ذلك أن البحث الجاد إنجاز مهم يقوم به الباحث مهما كلفه العمل في البحث من جهد ووقت (Campbell et al., 1982, p. 109). وسواء كتب الباحث أسئلة أم كتب فروضا فلابد أن يحتوي أيا منهما على مصطلحات محددة موضوعية توضح العلاقات بين المتغيرات بشكل مختصر (McMillan & Schumacher, 1984, p.35).

وسنتناول فيما يلي صياغة الأسئلة ثم نتبعها بصياغة الفروض.

صياغة الأسئلة:

تستخدم الأسئلة في البحوث الوصفية والبحوث الكمية (غير التجريبية). وتمتاز الأسئلة عادة بأنها بسيطة ومباشرة، كما أنها توجه الباحث نحو ما يقوم بعمله: أي وضع تصميم للإجابة على هذه الأسئلة. وأسئلة البحث أسئلة وصفية أو أسئلة علاقات أو أسئلة فروق (McMillan & Schumacher, 1984, p. 63).

الأسئلة الوصفية:

تتناول هذه الأسئلة 'ماذا' حدث أو ما يمكن أن يحدث. مثال ذلك 'ما المستوى التحصيلي لطلبة الصف الثالث الإعدادي؟' وتتضمن مثل هذه الأسئلة دراسة مسحية لحالة راهنة. وتستخدم البحوث التقويمية هذا النوع من الأسئلة لاستقصاء رأي الجماعة أو اتجاهاتها نحو موضوع معين. مثال ذلك 'ما اتجاهات المعلمين نحو كتاب القراءة الجديد للصف الأول الابتدائي؟' أو 'ما رأي المعلمين في الوسائل السمعية والبصرية المستخدمة في المدرسة؟'

ويمكن استخدام الأسئلة الوصفية في دراسة الظاهرات المركبة. ومن المفيد في هذه الحالة ذكر حدود مشكلة البحث. وحدود مشكلة البحث هي الأسئلة التي لم

توجهها الدراسة، وهي توضح للقارئ محور الدراسة والنواحي التي تركز عليها، ولا يجب الخلط بين حدود مشكلة البحث، وحدود البحث (أو الخطة) فهذه تهتم بجوانب أخرى مثل حجم العينة أو صدق الأدوات، وعلاقتهما بتعميم النتائج، حيث يوضح الباحث أثر حجم العينة وطريقة اختيارها في تعميم نتائج البحث على المجتمع. كما قد يتحفظ الباحث على ضعف صدق أو ثبات بعض الأدوات، وما يترتب على ذلك من انخفاض صدق البيانات التي يجمعها باستخدام تلك الأدوات، وهذا عامل أيضا قد يؤثر على تعميم النتائج على المجتمع.

أسئلة العلاقات:

يهتم هذا النوع من الأسئلة بالسؤال عن نوع العلاقة بين متغيرين أو أكثر. وليس من الضروري استخدام سؤال على النحو التالي: 'ما العلاقة بين المتغير أ والمتغير ب' فمن الممكن استخدام مصطلحات أخرى مثل 'ما ارتباط؟'، مثال ذلك 'ما درجة ارتباط مفهوم الذات بالتحصيل؟'

وتندرج تحت أسئلة العلاقات أسئلة التنبؤ بمتغير معين من متغير أو متغيرات أخرى، فالتنبؤ يتضمن العلاقة بين متغيرين أو أكثر. مثال ذلك 'ما إمكانية التنبؤ بأداء طلبة الجامعة من مجموع درجاتهم في الثانوية العامة؟'

وقد درج بعض الباحثين على صياغة أسئلة العلاقات باستخدام 'ما أثر؟' إلا أنه يجب الحذر عند استخدام مثل هذا النوع من الأسئلة، فقد يتضمن الاستفسار عن 'الأثر' تناول علاقات سببية (علاقة العلة بالمعلول)، وهذا النوع من البحوث لا مجال له إلا في البحوث التجريبية. ولا يمكن للبحوث الارتباطية التي تتناول العلاقات بين المتغيرات أن تحدد علاقات العلة والمعلول.

أسئلة الفروق:

تتعلق أسئلة الفروق بأسئلة مثل 'هل توجد فروق بين المتغير أ والمتغير ب؟' وتستخدم هذه الأسئلة عندما نريد مقارنة متغيرين أو أكثر. وفي هذه الحالة نسأل: 'ما الفرق؟' ولا نسأل 'ما العلاقة؟' بين متغيرين أو أكثر. وبذلك فإن نوع السؤال الذي نستخدمه يوضح الفكرة الأساسية من البحث. وعندما نستخدم أسئلة مثل 'هل توجد فروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي؟' فإننا نحصل على فائدة أكثر مما لو سألنا عن العلاقة بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي.

وإذا كان الباحث يعتقد اعتقادا جازما بما سوف يكون عليه اتجاه الفرق بين المتغيرين، فيمكنه صياغة سؤاله على النحو التالي: 'هل تزيد درجات الاختبار البعدي على درجات الاختبار القبلي؟'

ويلاحظ أن أسئلة البحث تختلف عن الأسئلة الإحصائية، فإن هذه الأخيرة تصاغ من أجل تحليل النتائج، ويمكن صياغة الأسئلة الإحصائية على النحو التالي: 'هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المتغيرين أ و ب؟' أو 'هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين المتغيرين أ و ب؟' وتتعلق الأسئلة الإحصائية بالجزء الخاص بتحليل النتائج، أما أسئلة البحث فترتبط بالمشكلة.

الفروض:

هناك وظيفتان مهمتان للفروض في عملية البحث العلمي وهما: بناء النظرية وصياغة أجزاء النظرية في قالب قابل للاختبار. ويضع سنو (Snow, 1979) ست مستويات للنظرية أولها صياغة الفرض أو الفروض التي تقوم عليها النظرية. وفي هذا المستوى الأول يكون لدى واضع النظرية شعور حدسي قوي قائم على النظريات والخبرات والملاحظات السابقة، أو على المعلومات التي حصل عليها من الباحثين الآخرين. ويصاغ الفرض بطريقة تمكن من اختبار هذا الحدس. وبناء على نتائج اختبار الفرض باستخدام البيانات التي يحصل عليها من البحث يقبل واضع النظرية الفرض أو يرفضه، ويضع مزيدا من الفروض للاستمرار في بناء نظرية متماسكة. والاستخدام الأكثر شيوعا للفروض هو اختبار مدى فائدة النظرية في حل مشكلة من المشكلات (Best & Khan, 1998). ففي الحياة اليومية كثيرا ما يقوم الأشخاص الذين تقابلهم مشكلات باقتراح فروض مبدئية يمكن اختبارها بشكل مباشر. مثال ذلك إذا أردنا إضاءة المصباح الكهربائي في الغرفة، ولكنه لم يضئ بعد الضغط على المفتاح، فإنه بناء على فهمنا لكيفية عمل الكهرباء يمكن وضع الفروض التالية:

١- انقطع النور عن المنطقة التي نسكن بها.
٢- المصباح الكهربائي احترق.
٣- هناك عيب في مفتاح النور.
٤- هناك عطل في الدائرة الكهربائية.

ويمكن اختبار كل فرض من هذه الفروض بالترتيب: فنسأل عما إذا كان التيار الكهربائي قد انقطع عن المنطقة. فإذا لم يكن ذلك قد حدث نبدل المصباح بآخر معروف أنه سليم. فإذا اكتشفنا أن المصباح الأول سليم فإننا نفحص مفتاح النور، وهكذا حتى نصل إلى السبب الحقيقي لعدم إضاءة المصباح ونقوم بإصلاح السبب.

والفروض هي التفسير المبدئي للمشكلة، كما أنها تعبر عن رأي الباحث في

النتائج المتوقعة للبحث، إذ تحدد الفروض النتائج المتوقعة من المتغيرات المذكورة في المشكلة. ومثل هذه التوقعات قد تؤيدها نظريات قائمة أو بحوث سابقة أو خبرة الباحث الشخصية. وبعكس صياغة المشكلة التي تحتوي بوضوح في عبارة واحدة (أو أكثر) على جميع المتغيرات والعلاقة بينها، فإن الفرض عادة ما يتنبأ بالعلاقات المتوقعة بين متغيرين فقط. ونظرا لاحتمال وجود أكثر من متغيرين في البحث، فإننا عادة ما نجد في البحث الواحد عدة فروض يتنبأ كل منها بنتيجة من النتائج. وقد يضع الباحث فرضا رئيسيا مركبا، ثم يتبعه بعدة فروض أبسط. وإذا لم تدعم النتائج الفعلية فرضا من الفروض فإن الباحث يرفضه (Moore, 1983, p. 62).

أهمية الفروض:

١- *يزودنا الفرض بتفسير مؤقت للظواهر ويسهل امتداد المعرفة في مجال ما.* فلكي نصل إلى المعرفة السليمة عن المشكلات التربوية والنفسية يجب أن نذهب إلى أبعد من مجرد جمع الحقائق المنعزلة، ونسعى إلى التعميمات والعلاقات التي تربط بين هذه الحقائق. وتزودنا هذه العلاقات والتعميمات بالإطار الضروري لفهم المشكلة. ولن يتضح هذا الإطار إذا كان جمع البيانات غير موجه بهدف محدد. وتمدنا الفروض بهذا الإطار الذي يمكننا من وضع تفسير مؤقت للبيانات، وبذلك يعطينا توجيها للبحث ومحورا له. ونظرا لأنه من الممكن اختبار الفروض والتحقق منها عن طريق الاستقصاء العلمي، فإن هذه العملية تؤدي إلى زيادة المعرفة.

٢- *يمد الفرض الباحث بعبارة عن علاقة معينة يمكن اختبارها بشكل مباشر في البحث.* وهذا بعكس الأسئلة التي لا يمكن اختبارها بشكل مباشر. ورغم أن الاستقصاء يبدأ عادة بسؤال، إلا أن العلاقات المقترحة بين المتغيرات هي التي يمكن اختبارها. مثال ذلك أن الباحث لا يختبر السؤال التالي: 'هل يؤدي تصحيح المدرسين لأوراق التلاميذ وتعليقهم عليها إلى زيادة مستوى الأداء بينهم؟' هذا السؤال لا يمكن اختباره إلا إذا فسرناه على النحو التالي مثلا: 'يزيد متوسط أداء الطلبة الذين علق المدرسون على أوراقهم مقارنة بمتوسط أداء الطلبة الذين لم تتلق أوراقهم مثل هذا التعليق'. ومن ثم يمكن اختبار هذه العلاقة (أداء الطلبة بتعليقات المدرسين).

٣- *يوجه الفرض البحث.* إذ يحدد الفرض علاقة معينة بين المتغيرات، وبذلك يحدد طبيعة البيانات التي يحتاجها اختباره. وببساطة فإن الفرض يخبر الباحث ماذا يفعل. إذ يختار الباحث الحقائق، ويقوم بملاحظتها لأنها تتعلق بموقف

معين، والفرض هو الذي يعطينا الأساس الذي نبني عليه اختيار العينة، والأدوات، وإجراءات البحث التي نستخدمها بالإضافة إلى الوسائل الإحصائية المناسبة. كما أن الفرض يحدد مجال الدراسة ويمنعها من أن تتسع بأكثر مما ينبغي. مثال ذلك إذا نظرنا مرة أخرى إلى الفرض المتعلق بتدريب الأطفال المحرومين ثقافيا في مرحلة ما قبل المدرسة ومستواهم التحصيلي في الصف الأول الابتدائي. هذا الفرض يخبرنا أي مناهج البحث نستخدم والعينة التي نختارها، كما يوجه الباحث نحو الاختبار الإحصائي الضروري لتحليل البيانات. فمن الواضح من صياغة الفرض أن الباحث سوف يقوم بدراسة 'سببية مقارنة' تقارن بين تحصيل عينة من الأطفال المحرومين ثقافيا الذين تلقوا برنامجا تدريبيا قبل دخولهم المدرسة الابتدائية، وأطفال محرومين ثقافيا لم يتلقوا هذا التدريب. وأي فرق بين متوسطي المجموعتين يمكن تحليله للوصول إلى الدلالة الإحصائية وذلك باستخدام اختبار 'ت' أو تحليل التباين.

٤- *يزودنا الفرض بإطار لعرض النتائج والخلاصات.* إذ يجد الباحث من السهل عليه أن يأخذ كل فرض على حدة ويحدد الخلاصة التي تتعلق به. وبمعنى آخر فإن الباحث يستطيع أن ينظم الجزء الخاص بالنتائج من رسالته أو تقريره وفقا للإجابات المبدئية التي حصل عليها من الفروض الأصلية للبحث. وبذلك يجعل تقريره أكثر معنى وأكثر انقرائية.

صياغة الفروض:

كيف تصاغ الفروض؟ سبق أن ذكرنا في الفصل الثالث عند الكلام على مصادر المشكلة أن الباحث قد يحصل على أفكار لتحديد مشكلته من مشكلة عملية، أو من ملاحظة سلوك في موقف معين يحتاج إلى تفسير، أو قد يكون مصدر المشكلة نظرية تربوية أو نفسية أو اجتماعية. وعلى هذا الأساس يمكن صياغة الفروض بطريقة استقرائية من ملاحظات السلوك، أو بطريقة استنباطية من النظريات أو من نتائج البحوث السابقة.

وتتبع صياغة الفروض نفس أسلوب تحديد المشكلة، ويذكر آري وزملاؤه (Ary et al., 1996) الطريقتين التاليتين لصياغة الفروض:

١- الطريقة الاستقرائية.

٢- الطريقة الاستنباطية.

وسوف نستعرض فيما يلي هاتين الطريقتين، حيث نبين أساس كل طريقة، وأوجه الشبه والاختلاف بينهما:

الطريقة الاستقرائية:

في الطريقة الاستقرائية يقوم الباحث بصياغة الفرض كتعميم من العلاقات التي لاحظها، أي أن الباحث يلاحظ السلوك، ويحاول تحديد اتجاهاته أو العلاقات المحتملة، ثم يفترض تفسيرا لهذا السلوك الملاحظ. وبالطبع يجب أن يصاحب هذه الطريقة الاستقرائية مراجعة للبحوث السابقة لتحديد النتائج التي ذكرها الباحثون الآخرون حول المشكلة. والطريقة الاستقرائية طريقة مثمرة للغاية كمصدر للفروض بالنسبة للمدرسين الذين يمكنهم ملاحظة سلوك تلاميذهم كل يوم في الفصل أثناء عملية التعلم أو أثناء قيامهم بغير ذلك من السلوك. ويحاولون ربط هذا السلوك بالأنواع الأخرى من السلوك، أو بسلوك غيرهم من التلاميذ، أو بطرق التدريس المستخدمة، أو بالتغيرات في بيئة المدرسة، وهكذا. وعلى أساس معرفتهم وخبراتهم بالسلوك في المواقف المدرسية، يمكن للمدرسين القيام بتعميمات لمحاولة تفسير العلاقات التي يلاحظونها. إلا أنه يجب اختبار صدق هذه التعميمات، ويقتضي هذا تحويلها إلى فروض قابلة للاستقصاء العلمي.

مثال ذلك قد يلاحظ المدرس ارتفاع مستوى القلق في تلاميذه أثناء الامتحانات التي تعقد في الفصل، مما يجعله يعتقد أن هذا القلق له أثر عكسي على أداء التلاميذ في الامتحان. وقد يلاحظ المدرس كذلك أنه عند إعطاء التلاميذ فرصة كتابة تعليقاتهم على أسئلة الامتحانات الموضوعية، يتحسن مستوى أدائهم. ويستنتج المدرس من ذلك أن الحرية في كتابة التعليقات ساعدت على خفض مستوى القلق، وترتب على ذلك تحسن درجات التلاميذ. وتؤدي هذا الملاحظات بالمدرس إلى وضع الفرض التالي: 'التلاميذ الذين يتاح لهم كتابة تعليقاتهم على أسئلة الامتحانات في أوراق الإجابة يحصلون على درجات أعلى من التلاميذ الذين لا يتاح لهم كتابة مثل هذه التعليقات'. ويمكن للمدرس بعد ذلك تصميم تجربة لاختبار هذا الفرض. ويلاحظ هنا أن المدرس يعبر عن اعتقاده الخاص فيما يتعلق بالعلاقة بين المتغيرين (كتابة التعليقات على أسئلة الامتحان والدرجات التي يحصلون عليها). ويلاحظ كذلك أن متغير القلق الذي كان جزءا من سلسلة عمليات الاستقراء التي أدت إلى هذا الفرض جزء من الفرض النهائي. ويترتب على القيام بالاستقصاء الحصول على معلومات عن العلاقة بين كتابة التعليقات ومستوى الأداء في الامتحان. ويمكن أن تكون العلاقة بين القلق والتعليقات، والقلق ومستوى الأداء في الامتحان، موضوعات لفروض أخرى يمكن اختبارها. وكثيرا ما يواجه الباحث بفكرة تتضمن سلسلة من العلاقات التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر. ولذلك لابد من تعديل المشكلة حتى يمكن التركيز على علاقات يمكن اختبارها.

وفيما يلي بعض الأمثلة الأخرى لفروض يمكن أن تنتج من ملاحظات المدرس:

- توجد علاقة بين قلق الرياضيات وقلق الحاسب الآلي لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- تعلم الطلبة للبرمجة بواسطة الحاسب الآلي يزيد من قدرتهم على التفكير المنطقي.
- استخدام المنظمات الاستهلالية يزيد من تعلم طلبة المرحلة الثانوية من التدريس بمساعدة الحاسب الآلي في الكيمياء.
- هناك علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي، وتوقع النجاح، والتحصيل الأكاديمي.
- يزيد متوسط فهم الطلبة الذين يدربون على كتابة ملخصات للمحاضرات على فهم الطلبة الذين يكتبون مذكرات عادية.
- الأطفال الذين يتعلمون القراءة في مجموعات صغيرة يحصلون على درجات أعلى في القراءة من الأطفال الذين يتعلمون القراءة في مجموعات كبيرة.
- يتأثر النمو الانفعالي والمعرفي لأطفال الصف الأول الابتدائي بكمية ما تلقوه من خبرات في مرحلة ما قبل المدرسة.

وفي الطريقة الاستقرائية يقوم الباحث بعمل ملاحظات، ثم يفكر في المشكلة، وينتقل بعد ذلك إلى البحوث السابقة للحصول على مؤشرات، ثم يقوم بعمل ملاحظات إضافية، وأخيرا يضع فرضا يحاول فيه تفسير السلوك الملاحظ. ثم يختبر الفرض تحت شروط الضبط حتى يمكنه دراسة الفرض دراسة علمية ويتحقق من وجود العلاقة التي يفترضها بين المتغيرات. وهذه الدراسة للفروض الاستقرائية التي نستنتجها من خبرات الحياة اليومية، قد تساعد على زيادة فهمنا للعلاقة بين عمل المدرس في الفصل وتعلم الطلبة.

الطريقة الاستنباطية:

على العكس من الفروض التي تصاغ كتعميمات لما نلاحظه من علاقات، هناك فروض أخرى نستقيها من النظريات. ومثل هذه الفروض لها ميزة أنها تؤدي بنا إلى نظام عام من المعرفة، لأن إطار دمجها في صرح المعرفة قائم فعلا داخل النظرية نفسها. ولا يمكن للعلم أن يتقدم ويتطور بفاعلية إذا ظلت نتائج كل دراسة في معزل عن نتائج الدراسات الأخرى. فالمعرفة تصبح تراكمية لأنها تبني على الحقائق والنظريات القائمة. والفرض الذي نحصل عليه من النظريات هو فرض استنباطي.

ولعله من المفيد هنا التمييز بين النظرية والفرض. فالنظرية تتضمن مجموعة من المفاهيم مع مجموعة من العبارات تبين كيف ولماذا توجد علاقة بين هذه المفاهيم. فالنظريات توضع كتفسيرات عامة تنطبق على مدى واسع من الظاهرات. وداخل النظرية ليس أكثر من مجموعة من الفروض مسلم بصحتها، وهي فروض يمكن اختبارها في بحوث لاحقة. ومن العلاقات المقترحة في النظرية، نذكر نتائج محددة يمكن استنتاجها بشكل منطقي من النظرية. وهذه النتائج المسلم بها هي أساس الفروض. ولابد أن تشير النظرية العلمية ضمنا إلى خلاصات يمكن اختبارها بالاستقصاء الإمبيريقي: إذ يجب أن يكون الفرد قادرا على التنبؤ بأحداث معينة من النظرية، وهذه الأحداث يمكن ملاحظتها (وقد لا يمكن ملاحظتها). وهذه النتائج التي نستنبطها من النظرية تضع الأساس للفروض التي نخضعها للاستقصاء الإمبيريقي.

وعندما نقبل الفروض المستقاة من النظريات فإن هذا يؤدي بالتالي إلى تدعيم النظرية. وعلى هذا الأساس فإن الفروض توفر لنا الأدلة التي تدعم النظريات التي حصلنا منها على هذه الفروض، أو تنقضها، أو تؤدي إلى مراجعتها. ويجب أن نؤكد هنا أنه رغم أن البحث يمكنه أن ينقض النظرية إلا أنه لا يستطيع أن يبرهن أبدا أن النظرية صحيحة. وهذا لأن النظريات تعميمات تنطبق على جميع حالات الظاهرة التي تحاول تفسيرها، ومن غير الممكن اختبار كل هذه الحالات. ولكن كلما زاد تدعيم النظرية في بحوث مختلفة، تزداد ثقتنا في صدق النظرية وفائدتها.

والنظريات أعم في محتواها من الفروض، وقد تعطينا النظرية الواحدة أساسا لمجموعة من الفروض لاختبارها في عدد من البحوث المنفصلة. وقد يبدأ باحث دراسة باختيار نظرية من النظريات في مجال اهتمامه. ويحدد اختيار النظرية لبحث ما بالطبع بالغرض من البحث، ومدى إسهم هذه النظرية في فهم المشكلة. وبعد اختيار النظرية يقوم الباحث باستخلاص بعض الفروض منها باستخدام التفكير الاستنباطي، وذلك للوصول إلى النتائج المنطقية للنظرية. وما نستنبطه من عبارات من النظرية تصبح فروض الدراسة.

مثال ذلك الباحث الذي يريد دراسة 'فهم القراءة' في أطفال المرحلة الابتدائية قد يختار النظرية المعرفية كنقطة بدء. وفي السنوات الأخيرة أدت البحوث القائمة على هذه النظرية ببعض التربويين إلى إعادة التفكير في المفاهيم القائمة والنظر إلى فهم القراءة كعملية أكثر تعقيدا من اكتساب مجموعة من المهارات.

فالنظرية المعرفية تركز على الطبيعة التفاعلية بين القراءة والطبيعة البناءة لعملية الفهم، أي أن القراء يستخدمون ما لديهم من معلومات ويدمجوها بالمعلومات الجديدة لبناء معنى جديد قائم على النص الذي يقرأونه. وتذكر النظرية إلى أنه بالإضافة إلى المعرفة، فإن القراء الجيدين يمتلكون مجموعة من الاستراتيجيات يستخدمونها لفهم النص وللحفاظ على فهمهم وزيادته. وأحد الاستراتيجيات المهمة المستخدمة في القراءة هو استخلاص استدلالات يملأون بها ما ترك في النص.

وإذا أراد باحث أن يختبر مضامين هذه النظرية بغرض تعليم الاستيعاب، يجب أن يستخدم التفكير الاستنباطي للوصول إلى نتائج منطقية من النظرية يمكن تحقيقها إمبيريقيا. وما نستنبطه هو فرض البحث. مثال ذلك، يمكن أن نستنبط أن تدريس الأطفال استراتيجيات الاستدلال يؤدي إلى تحسين فهم المادة المقروءة. ويمكن في هذه الحالة صياغة المشكلة والفرض على النحو التالي:

المشكلة: **ما أثر تدريب الأطفال على الاستدلال في قدرتهم على فهم ما يقرأونه؟**

الفرض: **يظهر الأطفال الذين تعلموا مهارات الاستدلال فهما أكبر للنص المقروء من الأطفال الذين لم يتعلموا هذه المهارات.**

ويقوم الباحث بعد ذلك بتصميم دراسة لاختبار هذا الفرض. وإذا تحققت النتائج التي تنبأ بها الفرض يؤدي هذا إلى تدعيم النظرية المعرفية. والواقع أن النظرية المعرفية تم بحثها وتدعيمها في عدد كبير من الدراسات، إلا أنها مازالت في حاجة إلى المزيد من البحوث لدراسة مضامينها وأهميتها بالنسبة لتعليم القراءة (Ary et al., 1996, p. 106).

وعند القيام بدراسة لاختبار فرض استنبطه الباحث من النظرية، يجب أن يدقق في وجود أي فجوة بين النظرية والفرض. إذ يجب أن يتأكد الباحث من أن الفرض نتيجة منطقية من نتائج النظرية. وإذا لم يكن الفرض نتيجة طبيعية من نتائج النظرية، فلا يمكن للباحث أن يصل إلى نتائج صادقة حول صلاحية النظرية. وإذا تحقق الفرض، ولم يكن له أصل قوي من النظرية، لا يمكن للباحث أن يقول إن النتائج تضيف إلى مصداقية النظرية. وبالعكس، إذا لم تؤيد البيانات الفرض فلا يمكن القول إن هذا ينقص من مصداقية النظرية.

والواقع أن كثيرا من الفروض التي يمكن استنباطها من النظريات المعروفة تم اختبارها، ولكن يظل المجال مفتوحا أمام عمليات استنباط أخرى لفروض تحتاج

للاختبار. وكذلك يمكن إعادة دراسة الفروض التي تمت دراستها في بحوث سابقة، وذلك في مجالات أكثر تنوعا وظروف أكثر اتساعا حتى يمكن توسيع مجال تطبيق النظرية التي استخلصت منها الف روض.

معايير صياغة الفروض:

بعد صياغة الفرض وقبل اختباره إمبيريقيا، يجب تقويم الفرض كأداة مـ ن أدوات البحث لنتأكد من أنه يستوفي مجموعة من المعايير حتى يكون قابلا للاختبار. ولكن لا يمكن الحكم على القيمة الحقيقية للفرض إلا بعد اختباره، وهناك مجموع ـة من المعايير التي تساعد الباحث على الحكم على مدى صلاحية الفرض وإخ ضاعه للتحقيق الإمبيريقي. ويذكر كل من مور، وآري وزمـ لائه عددا من معايير صياغة الف روض (Moore, 1988, pp. 67-68; Ary et al., 1996, pp. 107-111)، وبعض هذه المعايير شبيه بمعايير صياغة المـ شكلة، وإن كـ ان معظمه ـا خاص ـا بصياغة الفروض. وهذه المعايير هي:

١- صياغة الفرض في اختصار ووضوح.
٢- أن يحدد الفرض علاقة بين المتغيرات.
٣- أن يكون للفرض قوة تفسيرية.
٤- أن يكون الفرض قابلا للاختبار.
٥- أن يبنى الفرض على أساس منطقي مستمد من نظرية أو بحـ وث سـ ابقة أو خبرة شخصية.

وفيما يلي تفصيل لهذه المعايير.

أولا: الإيجاز في صياغة الفرض:

يتطلب هذا المعيار أن يكون الفرض مختصرا وواضحا على قدر الإمكان. ومن العوامل التي تساعد على وضوح الفرض عدم ذكر المجتمـ ع فـ ي الف رض. ويمكن تحقيق هذا المعيار عن طريق استخدام أقل عدد ممكن مـ ن الكلمـ ات، فـ لا نحاول مثلا تفسير السبب في اختيار هذا الفرض. أو نضع أكثر من فك رة فيـ ه. وكلما كان الفرض مختصرا كان من الممكن إدراك مـ ا بـ ه مـ ن علاقـ ات بـ ين المتغيرات.

وصياغة الفرض بطريقة بسيطة يجعل اختباره سهلا، كما يمـ دنا بأسـ اس للحصول على خلاصة واضحة ومباشرة عند إعداد تقرير البحث. ومن الضروري أحيانا تقسيم الفرض الواسع العام إلى عدد من الفروض الخاصة حتى نساعد علـ ى وضوح الفرض وعلى إمكانية اختبـ اره. ويـ ذكر آري (Ary et al., 1966) أن

هـ ـاينز وكروك شانك وكنـ دي (Hines, Cruickshank, & Kennedy, 1985) درسوا العلاقة بين وضوح شرح المدرس ورضا الطالـ ـب ومـ ستواه التحـ صيلي. وحتى يمكن دراسة جميع جوانب هذا السؤال، ذكر الباحثون أربعة فروض منفصلة:

أ- يرتبط وضوح شرح المدرس ارتباطا موجبا ومرتفعا بتحصيل المتعلم.

ب-يرتبط وضوح شرح المدرس ارتباطا موجبا عاليا برضا الطالب عن المادة.

ج- يؤثر إدراك الطالب لوضوح شرح المدرس على مستواه التحصيلي.

د- يؤثر إدراك الطالب لوضوح شرح المدرس على رضا الطالب عن تعلمه.

وعند اختبار هذه الفروض وجد الباحثون أن النتائج حققت الفـ ـروض أ، ب، د، ولكنها لم تحقق الفرض الذي ينص على وجود علاقة بـ ـين إدراك وضـ ـوح شرح المدرس والتحصيل.

ومن الواجب كذلك استخدام مصطلحات واضحة على قدر الإمكـ ـان فـ ـي الفرض، وأن تكون المصطلحات أبسط ما يمكن حتى يمكن للفرض أن ينقل المعنى المطلوب منه. ولذلك يجب تجنب استخدام المفاهيم الغامضة في الفرض. ويجـ ـب استخدام المفاهيم المقبولة التي تعبر عن الظاهرة التي ندرسـ ـها. وإذا كـ ـان لـ ـدينا فرضان لهما نفس القوة التفسيرية يفضل استخدام الفرض الأبسط لأنه يعطينا التفسير الضروري بأقل عدد من المسلمات والمتغيرات التي تحتاج تعريفا. ومبدأ البـ ساطة في صياغة الفرض مهم للغاية عند تقويم الفروض.

<u>ثانيا</u>: تحديد علاقة بين متغيرين:

يجب أن يحدد الفرض العلاقات المتوقعة بين المتغيرات. فلا يذكر الفرض مثلا 'أن محرك السيارة لن يعمل وأن هناك خللا في أسلاك السيارة' بل يجـ ـب أن يصاغ الفرض بحيث يحدد العلاقة بين تعطل المحرك وما بالأسـ ـلاك مـ ـن خلـ ـل. فيصاغ الفرض على النحو التالي: 'يؤدي الخلل الموجود بأسلاك السيارة إلى تعطل محركها'، ويجب أن تكون العلاقة المحددة في الفرض بين متغيرين فقط. ويلاحظ أن المشكلة قد تحدد العلاقة بين عدد من المتغيرات وبخاصة عندما تكون المـ ـشكلة مركبة. أما الفرض فيجب أن يحدد علاقة بين متغيرين فقط. ولذلك نجد أنه فـ ـي حالة المشكلات المركبة يكون لدينا عدة فروض، يعالج كل منها جانبا من المشكلة، وبحيث لا يتناول الفرض إلا متغيرين فقط. مثال ذلك: إن الباحث الذي يريد دراسة أثر تعلم الرياضيات بالاستعانة بالحاسب الآلي على التعلم والحفظ، قد يبدأ بـ ـصياغة الفرض العام التالي:

الطلبة الذين تعلموا الرياضيات بالاستعانة بالحاسب الآلي يظهرون تعلمـ ـا

وحفظا للمفاهيم الرياضية يزيد على تعلم وحفظ الطلبة الذين تعلموا الرياضيات باستخدام الكتب المقررة التقليدية. ونظرا إلى أنه من الواجب إعطاء نتائج منفصلة لكل من التعلم والحفظ، يجب تقسيم هذا الفرض إلى فرضين منفصلين، يحتوي كل منهما على متغيرين فقط، على النحو التالي:

أ- الطلبة الذين تعلموا الرياضيات بالاستعانة بالحاسب الآلي يظهرون تعلما أكثر للمفاهيم الرياضية من الطلبة الذين تعلموا الرياضيات باستخدام الكتب المقررة التقليدية.

ب-الطلبة الذين تعلموا الرياضيات بالاستعانة بالحاسب الآلي يظهرون حفظا أكثر للمفاهيم الرياضية من الطلبة الذين تعلموا الرياضيات باستخدام الكتب المقررة التقليدية.

وبذلك يستطيع الباحث أن يحدد إذا ما كانت البيانات التي يجمعها تدعم جانبي المشكلة التي يدرسها. فقد تشير البيانات إلى فاعلية التعلم بالاستعانة بالحاسب الآلي في التعلم وعدم فاعليته في الحفظ. ولا يجب القلق من التكرار اللفظي الناتج عن تعدد الفروض، حيث إن هذا التكرار يؤدي إلى فرض أكثر وضوحا وأكثر قابلية للاختبار، لأن ذلك يعني صياغة فروض محددة.

<u>ثالثا</u>: أن يكون للفرض قوة تفسيرية:

يجب أن يعطي الفرض تفسيرا للعلاقة بين المتغيرات. وهذا معيار واضح ولكنه مهم. نفرض مثلا أننا نحاول تشغيل السيارة ولكن شيئا لا يحدث. فإذا وضعنا فرضا أن السيارة لا تعمل لأنك نسيت حقيبتك في المنزل لا يمكن أن يكون هذا الفرض تفسيرا مقبولا لعدم دوران محرك السيارة. أما إذا ذكرنا أن المحرك لا يعمل لأن البطارية ضعيفة، فإن هذا يكون تفسيرا يصح اختباره.

<u>رابعا</u>: قابلية الفرض للاختبار:

يجب أن يكون الفرض قابلا للاختبار، بمعنى إمكانية جمع البيانات بالوسائل التي يحددها البحث حتى يمكن التحقق من صحة الفرض أو عدم صحته، ويتفق هذا الأمر مع النواحي الإجرائية في البحث. ويلاحظ أن وضوح الفرض وتحديده لعلاقة بين متغيرين قابلين للقياس، يساعد على تحقق هذا المعيار.

ويعتبر هذا المعيار أهم معايير صياغة الفرض، فالفرض القابل للاختبار فرض يمكن التحقق منه، بمعنى أن الفرض يمكن إخضاعه للملاحظة الإمبيريقية التي سوف تؤدي إلى قبول الفرض أو رفضه. فإذا كان الفرض صحيحا، يجب أن

يظهر من الفرض أن العلاقة التي يعبر عنها علاقة يمكن التنبؤ بها. أي أن الفرض القابل للاختبار يمكن الباحث أن يبين باستخدام الملاحظة أن تلك النتائج التي تنبأ بها بطريقة استنباطية تعبر عن أحداث واقعية. وبغير ذلك يكون من المستحيل قبول أو رفض أي فرض. فإذا ذكرنا مثلا أن الذنوب التي ارتكبناها هي السبب في تعطل السيارة فمن المستحيل اختبار مثل هذا الفرض.

وأحيانا ما يصوغ الباحث فرضا ويجد أن هذه الصياغة غير قابلة للاختبار. فإذا ذكرنا مثل هذا الفرض: 'تساعد خبرات مرحلة ما قبل المدرسة على النمو الشامل المتكامل للطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة' فإنه من الصعب علينا اختبار مثل هذا الفرض لصعوبة تعريف النمو *الشامل المتكامل* وتكمن المشكلة في هذه الحالة في تعريف معنى النمو الشامل المتكامل.

وحتى يمكن اختبار الفرض يجب أن تكون المتغيرات التي يعالجها قابلة للقياس، وإذا لم يكن هناك وسائل لقياس هذه المتغيرات، فلا يمكن جمع البيانات التي نستخدمها في اختبار صدق الفرض. وهذه أمور بديهية لا تحتاج إلى تأكيد أكثر من اللازم. فإذا لم تكن المفاهيم التي يتناولها الفرض قابلة للتعريف الإجرائي، فلن تكون قابلة للقياس، وبالتالي لن يكون من الممكن اختبار الفرض. ولذلك فإن أحد المستلزمات الأولية لصياغة الفرض أن تكون المفاهيم والمصطلحات التي يتناولها معرفة تعريفا إجرائيا. ولهذا السبب يجب تجنب استخدام التكوينات التي يصعب أو يستحيل الحصول على مقاييس مناسبة لها. فتكوينات مثل الابتكار، والاستبداد، والديمقراطية، وغيرها، لها معاني مختلفة وكثيرة التنوع حتى أنه من الصعب أو المستحيل الاتفاق على تعريف إجرائي لها. ولابد أن نتذكر دائما أن يكون المتغير أو المفهوم قابلا للتحويل إلى سلوك ظاهر قابل للملاحظة المباشرة، كما ذكرنا في الفصلين الأول والثاني عندما ناقشنا التعريف الإجرائي للمتغيرات.

ويجب تجنب الفروض التي تحتوي على عبارات قيمية، فهذه غير قابلة للقياس أيضا. فعبارة مثل 'من المرغوب فيه وجود برنامج للإرشاد النفسي في المرحلة الابتدائية' عبارة غير قابلة للاختبار. أما إذا ذكرنا الفرض على النحو التالي: 'التلاميذ الذين تلقوا إرشادا نفسيا في المرحلة الابتدائية، سوف يعبرون عن رضا أكبر بالمدرسة من التلاميذ الذين لم يتلقوا مثل هذا الإرشاد'، فإن من الممكن قياس التعبير اللفظي عن الرضا، وبذلك يكون الفرض قابلا للاختبار.

خامسا: أن يكون للفرض أساس منطقي:

ينص المعيار الخامس على وجود أساس منطقي يدعم الفرض ويكون

مستمدا من نظرية، أو بحوث سابقة، أو خبرة شخصية.

ويلاحظ أن التنبؤات العلمية لا تحدث منعزلة عن الخبرات الشخصية أو النظريات التربوية أو المعرفة القائمة. ولذلك فإن الباحثين الذين يحاولون دراسة مشكلة دون إعداد كاف لها ينتهون بدراسة مشكلات سبق دراستها بدلا من الإضافة إلى المعرفة القائمة في مجال البحث.

وعملية بناء الفروض عملية صعبة لابد من التقدم فيها تدريجيا، خطوة خطوة. وتقوم الخطوة الأولى عادة على نوع من الحدس والخبرة أو الفكر. وقد تكون هذه الخطوة غامضة غير محددة المعالم، ويتم في الخطوة الثانية جمع المعلومات ومراجعة النظريات والبحوث السابقة التي يبدو أنها تؤيد أفكارنا الغامضة، وتأتي بعد ذلك الخطوة الأخيرة التي نحدد فيها بوضوح تنبؤاتنا ومنطقنا. ويلاحظ أنه مما يسهل الخطوة الأولى وجود مبادئ نظرية معينة (الطريقة الاستنباطية)، أو نتائج لبحوث سابقة، أو خبرات شخصية محددة (الطريقة الاستقرائية).

ومن البديهي أن يراعي الباحث أثناء بنائه للفروض ألا تتعارض مع الفروض السابقة في الميدان والتي تحقق محتواها، وألا تناقض النظريات والقوانين المعروفة في المجال. فإذا نظرنا مثلا للفرض التالي: 'لا يمكن تشغيل السيارة لأن السائل الموجود في البطارية قد تحول إلى ذهب' قد يستوفي بعض المعايير مثل الإيجاز، والوضوح، ولكنه يناقض تماما ما هو معروف عن طبيعة الأمور حتى أن هذا الفرض لا يستحق النظر إليه. أما إذا افترضنا أنه 'لا يمكن تشغيل السيارة بسبب انخفاض السائل في البطارية إلى المستوى الأدنى'، مثل هذا الفرض يتمشى مع المعرفة السابقة عن البطارية وعلاقتها بتشغيل السيارة، ولذلك فإن هذا الفرض يستحق اختباره للتأكد من صحته. وكذلك من غير المجدي الافتراض 'بعدم وجود علاقة بين مفهوم الذات للمراهقين والمراهقات ومعدل نموهم الجسمي' لوفرة الأدلة على وجود مثل هذه العلاقة.

ولقد ظهر في تاريخ العلم علماء عديدون مثل الخوارزمي، وابن سينا، وأينشتين، ونيوتن، وداروين، وكوبرنيكوس وغيرهم، ممن وضعوا فروضا ثورية جدا كانت تناقض المعرفة المقبولة في أيامهم. ولكن لنتذكر أن ما قام به هؤلاء الرواد لم يكن في واقع الأمر إنكارا للمعرفة السابقة، بقدر ما كان تنظيما للمعرفة في نظريات منطقية. ومن الآمن، في معظم الحالات، وبخاصة بالنسبة للباحث المبتدئ، اقتراح فروض تتفق مع المعرفة القائمة فعلا في المجال. وهذا يشير مرة أخرى

إلى أهمية مراجعة البحوث السابقة وصياغة الفروض على أساس من نتائج البحوث التي سبق أن أجريت في مجال البحث.

أنواع الفروض:

يمكن التمييز بين نوعين من الفروض:

١- فرض البحث

٢- الفرض الصفري

فرض البحث:

ينطبق ما ذكرناه حتى الآن عن الفروض على ما يسمى 'فرض البحث' أو الفرض العلمي. والفرض العلمي عبارة مؤكدة تتنبأ بإحدى نتائج البحث، أي تفسر تفسيرا مؤقتا العلاقة بين متغيرين أو أكثر. وحتى يمكن اختبار الفرض لابد من تعريف المتغيرات إجرائيا، أي أن الباحث يحدد إجراءات قياس كل متغير. وبذلك يركز فرض البحث على استقصاء هدف محدد أو أهداف محددة، ويبين أي الملاحظات أو المقاييس يمكن استخدامه في جمع البيانات لاختبار الفرض أو الفروض التي وضعها.

وقد حدث منذ عدة سنوات أن افترض بعض الباحثين في المجال الطبي وجود علاقة بين التدخين وبعض أمراض القلب التاجية. وكان هذا الفرض تفسيرا مؤقتا أثار كثيرا من البحوث التي قارنت حدوث أمراض القلب بين المدخنين وغير المدخنين. ونتيجة لنتائج هذه البحوث أصبح هناك قبول عام اليوم بين أعضاء المجتمع الطبي بوجود هذه العلاقة.

وقد تتعلق الفروض في العلوم النفسية والتربوية بمفاهيم مجردة لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر. وهذه يجب تعريفها تعريفا إجرائيا حتى يمكن قياسها، وذلك بوصف بعض عينات من السلوك الفعلي محسوسة بشكل يكفي لملاحظتها ملاحظة مباشرة. ويمكن استنتاج أن العلاقة بين هذه الملاحظات منسجمة أو غير منسجمة مع الفروض. وبذلك يمكن أن تقودنا هذه النتائج إلى رفض أو قبول فروض البحث.

مثل ذلك أنه يمكن افتراض أن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يستخدمون الحاسب الآلي يتعلمون الرياضيات بسرعة أكبر من التلاميذ الذين يتعلمون الرياضيات بالطرق التقليدية. وهنا يمكن للباحث أن يختار عشوائيا مجموعتين من الأطفال إحداهما تتعلم الرياضيات باستخدام الحاسب الآلي (المجموعة التجريبية)، في حين تتعلم المجموعة الأخرى بالطرق التقليدية (المجموعة

الضابطة). وتستمر التجربة لمدة تسعة شـ ـهور مـ ـثلا وبعـ ـدها يختبـ ـر الباحـ ـث المجموعتين، فإذا كان الفرض صحيحا كان متوسط المجموعة التجريبية أعلى مـ ـن متوسط المجموعة الضابطة

ويصل الباحث عادة إلى فروض البحث أثناء ما يقوم به من ملاحظات، أو نتيجة لقراءاته في البحوث السابقة، أو النظرية التي تبناها فـ ـي دراسـ ـته. ويعبـ ـر فرض البحث عن النتائج التي يتوقعها الباحث في بحثه. وقد يشير الفـ ـرض إلـ ـى **علاقة** متوقعة أو إلى **فروق** متوقعة بين متغيرات الدراسة. فإذا كان لـ ـدينا فـ ـرض حول العلاقة بين نسب ذكاء الأطفال والقلق في الفصل، يمكن صياغته كما يلي:

توجد علاقة موجبة بين نسبة الذكاء ومستوى القلق.

ويمكن صياغة نفس الفرض على النحو التالي:

يظهر التلاميذ مرتفعو الذكاء مستوى من القلق في الفصل أعلى من التلاميذ منخفضي الذكاء.

ويمكن صياغة فروض البحث بحيث تكون محددة الاتجاه، أو غير محددة الاتجـ ـاه. والفرض محدد الاتجاه يحدد اتجاه الفرق أو طبيعة العلاقة المتوقعـ ـة. والفرضـ ـان السابقان فرضان محددا الاتجاه، حيث إن الفرض الأول يتوقع علاقة **موجبة**، كما أن الفرض الثاني ينص على أن مستوى القلق في التلاميذ الأكثر ذكاء **أعلى** من مستوى القلق لدى التلاميذ الأقل ذكاء. أما الفرض غير محدد الاتجاه فلا يذكر نوع العلاقة أو اتجاه الفرق، ويذكر فقط أن هناك علاقة أو أن هناك فرقا. فإذا حولنا الفرضين السابقين إلى فرضين غير محددي الاتجاه فإنهما يتخذان الصياغة التالية:

توجد علاقة بين نسبة الذكاء ومستوى القلق.

توجد فروق في مستوى القلق بين التلاميذ مرتفعي الذكاء والتلاميـ ـذ منخفضي الذكاء.

الفرض الصفري:

يضع الباحثون (عقب الانتهاء من الدراسات السابقة) فروض البحـ ـث (أي الفروض العلمية) التي تحدد في صياغة مثبتة النتائج المتوقعة من البحث. وكثيرا ما تصاغ هذه الفروض بحيث تحدد أن هناك فروقا من نوع ما سوف تحـ ـدث (أي أن أداء مجموعة من المجموعات سوف يكون أفضل من أداء مجموعة أو مجموعـ ـات أخرى).

إلا أن فروض البحث لا يمكن اختبارها بشكل مباشر بالوسائل الإحصائية المتوفرة لدينا. ففي الدراسات الإمبيريقية، حيث لابد من إجراء اختبارات إحصائية، يجب تحويل فرض البحث إلى فرض صفري. ويطلق عليه الفرض الصفري لأنه ينفي وجود 'فروق' أو 'علاقة' أو 'أثر'. فالفرض الصفري ينفي ما يتوقعه أو يتنبأ به الباحث. فالباحث في بحث تجريبي مثلا يسعى إلى إظهار أن المعالجة التجريبية سوف تؤدي إلى وجود فرق بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة، ولكن الفرض الصفري ينص على أنه لا يوجد فرق بين المتوسطين. مثال ذلك أنه في مثالنا السابق عن تعلم الرياضيات باستخدام الحاسب الآلي يمكن إعادة صياغة الفرض على النحو التالي:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة.

ويرجع السبب في أن الباحثين يستخدمون الفرض الصفري إلى أنه من المستحيل من الناحية المنطقية البرهنة على صحة شيء ما، بينما من الممكن البرهنة على <u>عدم</u> صحته أو صدقه. فحتى يمكن البرهنة على صحة الفرض لابد من اختباره في جميع المواقف والحالات، وهذا مستحيل من الناحية العملية. مثال ذلك إذا كنت أفترض حب الأطفال لجميع أنواع الشيكولاتة، فمهما كان نوع الشيكولاتة الذي أختبره، فهناك دائما احتمال ظهور نوع آخر من الشيكولاتة لا يحبه الأطفال، وهذا كاف لرفض الفرض. وعلى هذا فإذا كانت الأدلة لا تؤيد الفرض الصفري، فإن هذا يؤخذ دليلا على تأييد الفرض البديل، ولكن ذلك ليس برهانا على صحة الفرض البديل، لأننا لا يمكن أن نحصل على هذا البرهان، ولكن نحصل فقط على ما يؤيده أو يدعمه.

واستخدام الفرض الصفري يُمَكِّن الباحثين من مقارنة نتائجهم بالصدفة المتوقعة عند القيام بالاختبار الإحصائي. فالفرض الصفري يسلم بأن الفرق الملاحظ يرجع إلى عامل الصدفة وحده، ولذلك فهو لا يعبر عن فروق حقيقية إطلاقا. وتستخدم الاختبارات الإحصائية لتحدد احتمال صحة الفرض الصفري. وإذا أشارت النتائج إلى أن احتمال حدوث الفروق منخفض للغاية، فإننا **نرفض** الفرض الصفري، **ونقبل** الفرض البديل. ويكون لدينا من الأدلة ما يكفي لأن نتحقق من أن الفروق التي حصلنا عليها فروق حقيقية. وإذا كانت الفروق التي حصلنا عليها وليدة الصدفة، تكون الأدلة غير كافية على وجود فروق، وبذلك **نقبل** الفرض الصفري. أي أن الفرض الصفري ينص على عدم وجود علاقة أو فروق بين

المتغيرات، فإذا لم يكن هناك علاقة أو فروق دالة إحصائيا، فإن أية علاقة أو فروق تعزى إلى الصدفة أو عوامل الخطأ. ومن أمثلة الفرض الصفري:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طريقة التدريس بالاستقبال، وطريقة التدريس بالاستكشاف في زيادة درجات الاختبار التحصيلي.

فإذا أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط الاختبار التحصيلي للمجموعة التي درست بطريقة الاستقبال ومتوسط الاختبار التحصيلي للمجموعة التي درست بطريقة الاستكشاف، فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل (فرض البحث)، الذي يمكن أن ينص على ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائيا بين طريقة التدريس بالاستقبال وطريقة التدريس بالاستكشاف في زيادة درجات الاختبار التحصيلي.

ويلاحظ أن الباحث في هذا الفرض يعتقد بوجود فروق دالة إحصائيا بين طريقة التدريس بالاستقبال، وطريقة التدريس بالاستكشاف، ولكنه لا يستطيع تحديد أي من الطريقتين سوف تزيد من درجات الاختبار التحصيلي. ويحدث هذا عندما تكون نتائج البحوث السابقة حول الموضوع متعارضة، فلا يكون لدى الباحث سند قوي يساعده في تحديد اتجاه الفروق.

أما إذا كان لدى الباحث من الأدلة ما يجعله يحدد اتجاه الفرق، فإنه يحدد أي المتوسطين يكون أعلى من الآخر، مثال ذلك:

يؤدي التدريس بطريقة الاستكشاف إلى زيادة دالة إحصائيا في درجات الاختبار التحصيلي مقارنة بالتدريس بطريقة الاستقبال.

والفروض محددة الاتجاه تتضمن واحدة من نتيجتين متوقعتين: فهي تتضمن إما الزيادة أو النقصان. وإعادة صياغة الفرض السابق بتغيير كلمة *'زيادة'* إلى كلمة *'نقصان'* لا يغير المعنى ما دمنا نحافظ على اتجاه الفرق أو العلاقة المتوقعة، مثال ذلك:

يؤدي التدريس بطريقة الاستقبال إلى انخفاض دال إحصائيا في درجات الاختبار التحصيلي مقارنة بالتدريس بطريقة الاستكشاف.

ويلاحظ أنه في الصياغات الثلاثة السابقة للفرض الصفري، والفرض البديل غير محدد الاتجاه، والفرض البديل محدد الاتجاه، لا يذكر المجتمع لأنه سبق تحديده في

المشكلة، ولذلك فإن ذكر المجتمع في الفرض يقلل الوضوح المطلوب في العلاق ات الفرضية (Moore, 1983, p. 64).

مما سبق يمكن القول إنه في المراحل الأولى للبحث، يذكر الباحث فروضهم في صيغة خبرية هي ما أطلقنا عليه 'فرض البحث' وهذا الفرض تنبأ بالنتائج الت ي سوف يحصل عليها عند تطبيق أدوات جمع البيانات. وبعد جمع البيانات وقبل تحليلها إحصائيا فإنه يعيد صياغة فروض البحث في فروض صفرية (أي صيغة منفية).

مما سبق يمكن القول إن صياغة الفرض تمر بمرحلتين:

- فرض البحث (بعد الدراسات السابقة).
- الفرض الصفري (عند تحليل النتائج). ويرتبط به

الفرض البديل (فرض البحث)، والفرض البديل على نوعين:
فرض بديل غير محدد الاتجاه (وهو العكس تماما من الفرض الصفري)
فرض بديل محدد الاتجاه

فإذا أردنا مثلا وضع فرض بناء على مبادئ سكنر في التعلم الإجرائي، تكون مبادئ سكنر في هذه الحالة هي الأساس النظري لفروض البحث. فإذا كان البحث ي دور حول تطبيق مبادئ التعلم الإجرائي على تعلم الأطفال في المدرسة فيمكن أن تأخ ذ مشكلة البحث هذه الصياغة:

ما أثر التعزيز بنوعيه (الموجب والسالب) على اكتساب الأطف ال ف ي الصف الأول الابتدائي للقدرة على القراءة.

وفي هذه الحالة يمكن صياغة فرض البحث التالي:

يزيد متوسط أداء مجموعة التعزيز الموجب على متوسط أداء مجموع ة التعزيز السالب.

وفي هذه الحالة نقوم بتكوين مجموعتين إحداهما تتعلم باستخدام التعزي ز الموج ب والثانية تتعلم باستخدام التعزيز السالب. وبعد انتهاء فترة التجرب ة نق وم بتطبي ق اختبار في القراءة على المجموعتين تمهيدا لاختبار الفرض. وعند تحليل النتائج نعيد صياغة الفرض السابق على النحو التالي:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مجموعتي التعزيز
(م١ - م٢ = صفر).

ويكون لدينا فرض بديل في هذه الحالة هو

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط مجموعتي التعزيز
(م١ - م٢ ≠ صفر)

وهذا فرض بديل غير محدد الاتجاه. فإذا أردنا أن يكون الفرض محدد الاتجاه يمكن صياغته على النحو التالي:

يزيد متوسط مجموعة التعزيز الموجب على متوسط مجموعة التعزيز السالب (ل = ٠٥,)

ويلاحظ أننا عندما نضع فرضا محدد الاتجاه يفضل أن نقرنه بدرجة الاحتمال التي نقبل عندها الفرض، وهذه عادة إما ٠٥, أو ٠١, .

ويرتبط الفرض الصفري بطرق التحليل الإحصائي حول خصائص المجتمع الذي تهدف المشكلة إلى دراستها، والتي تمت ملاحظتها في العينة التي سحبت من هذا المجتمع. ويؤكد الفرض الصفري أن الفروق أو العلاقات التي سوف نلاحظها هي وليدة الصدفة نتيجة لأخطاء الصدفة الكامنة في عملية المعاينة. ومعظم فروض البحث عكس الفروض الصفرية. وإذا رفض الباحث الفرض الصفري فإن ذلك يرجع إلى ما لاحظه من فروق أو علاقات هي أكبر من أن تفسر على أساس الصدفة، وهي في هذه الحالة تعبر عن فروق أو علاقات حقيقية بين المتغيرات. ولذلك يتبنى الباحث الفرض البديل. وسوف نتناول هذا الموضوع مرة أخري في الفصل السادس عند الكلام على أخطاء المعاينة.

اختبار الفروض:

تبدأ الدراسة بفرض البحث الذي يجب أن يكون عبارة بسيطة واضحة للعلاقات المتوقعة بين المتغيرات. وقد ذكرنا من قبل أن الفرض يجب أن يكون قابلا للاختبار، أي أنه يمكن جمع بيانات إمبيريقية لتحقيقه. وعندما يتكلم الباحثون عن اختبار فرض ما، فإنهم إنما يتكلمون عن الفرض الصفري. فالفرض الصفري فقط هو الذي يمكن اختباره بطريق مباشر باستخدام الأساليب الإحصائية. ويتضمن اختبار الفرض الخطوات التالية:

١- أن يحدد الباحث في عبارات إجرائية العلاقات التي يمكن ملاحظتها عندما يكون الفرض صحيحا.
٢- صياغة الفرض الصفري.

٣- اختيار المنهج الذي سوف يسمح بالملاحظة أو التجربة أو كلاهما، لبيان ما إذا كانت توجد علاقة بين المتغيرات أم لا.

٤- جمع وتحليل البيانات الإمبيريقية.

٥- أن يحدد الباحث إذا كان ما لديه من أدلة كاف لرفض الفرض الصفري.

مثال لاختبار الفرض الصفري:

يوضح المثال التالي عملية اختبار الفرض اختبارا إمبيريقيا. لنفترض أن مدرسا كان مهتما باستقصاء نظرية التعزيز في الفصل. ومن فهمه لنظرية التعزيز يفترض المدرس أن المديح والتشجيع يؤديان إلى زيادة دافعية الطلبة، مما يؤدي إلى تحصيل أكبر. وإذا كان هذا الفرض صحيحا، فمن المنطقي افتراض أن تعليقات المدرس على واجبات الطلبة وأوراق امتحاناتهم، سوف يؤدي إلى تحسن أدائهم.

الخطوة الأولى:

يمكن صياغة الفرض في هذه المشكلة كما يلي: 'تؤدي تعليقات المدرسين على أوراق امتحانات الطلبة إلى تحسين أدائهم في الاختبارات'. ومعنى هذا أن المدرس سوف يستقصي العلاقة بين 'تعليقات المدرسين' و'أداء الطلبة في الاختبارات'.

الخطوة الثانية:

في هذه الخطوة يحول فرض البحث المذكور في الخطوة الأولى إلى فرض صفري. ويمكن صياغة الفرض الصفري على النحو التالي: 'لا تؤدي تعليقات المدرسين على أوراق امتحانات الطلبة إلى تحسين أدائهم في الاختبار'.

الخطوة الثالثة:

يحتاج اختبار هذا الفرض إلى إجراء تجربة، ويمكن أن تسير التجربة على النحو التالي:

- يقوم المدرس باختيار مجموعة من الفصول عشوائيا للاشتراك في التجربة.
- في داخل كل فصل يقسم الطلبة في مجموعتين تقسيما عشوائيا، مجموعة أ (المجموعة التجريبية)، ومجموعة ب (المجموعة الضابطة).
- يقوم مدرس كل فصل من فصول التجربة بكتابة التعليقات التشجيعية على أدائهم في الاختبار على أوراق الإجابة للمجموعة أ، وهذه الكلمات تكون كلمات تشجيعية للطالب مثل 'ممتاز' أو 'استمر في هذا العمل الجيد' أو 'أنت الآن أفضل مما كنت عليه في السابق'. ويجب ألا يكون لهذه التعليقات

أية صلة بمحتوى ورقات الإجابة، أو تصحيح أخطاء معينة للطالب، وإلا يمكن أن نعزو تحسن الطالب إلى فائدة التعليقات التربوية وليس لزيادة دافعية طلاب المجموعة التجريبية.

- لا يتلقى طلاب المجموعة ب أية تعليقات بالمرة على أوراق الاختبارات.

الخطوة الرابعة:

يقوم المدرسون بإعطاء اختبار موضوعي يغطي أحد وحدات المقرر. ثم تقدر درجات الاختبار، قبل إجراء المعالجة التجريبية كما سبق ذكره في الخطوة السابقة. بعد ذلك يعطي المدرسون اختبارا ثانيا في وحدة أخرى مكافئة في صعوبتها للوحدة التي وضع فيها الاختبار الأول، وتم تدريسها بعد إعطاء الاختبار الأول. ويحدد المدرسون الفرق بين أداء كل طالب في الاختبار الأول وأدائه في الاختبار الثاني، مع متوسط الزيادة في درجات كل مجموعة. ويمكن بعد تحليل البيانات تحديد ما إذا كانت الزيادة في أداء المجموعة التجريبية في الاختبار الثاني راجعة إلى المعالجة التجريبية (تعليقات المدرسين على أوراق الإجابة).

الخطوة الخامسة:

وجد أن متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية (المجموعة التي تلقت التعليقات) كان أعلى بشكل دال إحصائيا من متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة (المجموعة التي لم تتلق أية تعليقات). وبذلك يمكننا رفض الفرض الصفري. ويعني رفضنا للفرض الصفري أن أداء المجموعتين لم يكن متساويا. وعلى هذا يمكن للباحث أن يخلص إلى أن تعليقات المدرسين على أوراق إجابات الطلبة أدت إلى تحسن أداء الطلبة في الاختبارات (فرض البحث أو الفرض البديل).

مخاطر اختبار الفروض:

تستخدم الغالبية العظمى من الباحثين في التربية وعلم النفس اختبار الفرض الصفري كما قدمناه منذ قليل، إلا أن هذا الأسلوب رغم قوته ليس خاليا من العيوب، فهو لا يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وصادقة بالنسبة للعلاقات بين المتغيرات. وتحدث كثير من الأخطاء الشائعة بين الباحثين لدرجة أنه في عام ١٩٩٦ قام فريق من المنهجيين النفسانيين بجهود قوية لإقناع رابطة علم النفس الأمريكية (APA) بمنع استخدام اختبار الفرض الصفري في البحوث المقدمة لمجلاتها (Shrout, 1997; Furlong et al., 2000). إلا أن هذا اتجاه خطير وليس علاجا للمشكلات

التي تواجه عملية اختبار الفروض، وليس من المحتمل تطبيقها، ومع ذلك فقد أسهمت هذه القضية الجدلية في توجيه صيحة لإيقاظ الباحثين لتذكرهم بأن أية وسيلة لا تكون فعالة إلا إذا استخدمت بشكل سليم. أي أن اختبار الفرض الصفري لا يكون صادقا إلا إذا كان تفسير النتائج صحيحا. وسوف نورد هنا أهم النقاط التي أثارها دعاة إلغاء اختبار الفرض الصفري حتى ننبه الباحثين إلى الأخطاء التي يمكن أن يقعوا فيها وبذلك يتجنبوا السقوط في الفخ الكامن في اختبار الفرض الصفري.

الدلالة الإحصائية في مقابل الدلالة النفسية:

طبقا لإجراءات اختبار الفرض الصفري فإننا نرفض الفرض إذا كانت إحصاءة العينة (كالفرق بين المتوسطات، أو معامل الارتباط) أكبر أو أصغر مما يمكن توقعه طبقا لعوامل الصدفة وحدها، ونستخلص أن هناك فرقا "دالا" أو علاقة "دالة" بين المتغيرات. إلا أن هناك خطأ شائعا هو الخلط بين *"الدلالة الإحصائية"* والفائدة العملية للنتائج. فالنتائج الدالة إحصائيا لا تنطوي بالضرورة على قيمة عملية أو نظرية. مثال ذلك أن الدراسات التي تتم على عينات كبيرة، وبالتالي يكون لها قوة كبيرة، كثيرا ما تعطينا نتائج دالة رغم أن هذه النتيجة قد تكون أقل من أن يعتد بها. لنفرض مثلا أننا أجرينا اختبارا في الميول واختبارا آخر في الذكاء على عينة مكونة من ٢٠٠٠ طالب في الصف الأول الثانوي وحصلنا على معامل ارتباط قدره ٠٤٤,، هذه النتيجة دالة عند مستوى ٠٥, ، ويمكن على أساسها أن نرفض الفرض الصفري ونعتبر أننا حصلنا على ارتباط دال إحصائيا بين الميول والذكاء. ولكن ما قيمة ارتباط يكاد يكون صفرا، إننا إذا قومنا هذا المعامل من حيث معناه الإحصائي لوجدنا أنه يعني أن التباين المشترك بين المتغيرين هو حوالي ٠٠٠٢, ، أي أنه لا يوجد أي تباين مشترك بينهما مما يعني أن الارتباط بينهما هو في واقع الأمر صفر، أي أننا بمعنى آخر لا نستطيع أن نقبل القول بوجود ارتباط دال إحصائيا بين المتغيرين. وبالمثل إذا حصلنا في اختبار إحصائي للفرق بين متوسطين على قيمة ت = ١,٦٤٥ فإننا نجد أن هذه القيمة دالة عند مستوى ٠٥, ويمكن على أساسها أن نرفض الفرض الصفري بعدم وجود فرق بين المتوسطين. ولكن إذا كان الفرق الفعلي بين المتوسطين يقل عن ٥, فلا يمكن اعتبار هذا فرقا يعتد به، لأن دلالته ترجع إلى كبر حجم العينة التي أجري عليها الاختبار.

في المثالين السابقين يتبين بوضوح أن هناك فرقا بين الدلالة الإحصائية التي قد نحصل عليها عند اختبار الفرض الصفري، والأهمية الفعلية للنتائج، فإذا كان حجم العينة كبيرا كما هو الحال في المثالين السابقين، قد لا يكون للنتائج أي

قيمة عملية للمجتمع، أو نظرية للعلم.

ومن الأخطاء الشائعة أيضا الخلط بين الدلالة الإحصائية والدلالة النفسية أو التربوية. إن الدلالة النفسية أو الدلالة التربوية تعني القدر الذي يمكن لنتيجة ما أن تضيف للمعرفة (Furlong et al., 2000). وتتضمن الدلالة النفسية أو الدلالة التربوية ثلاثة عناصر:

- قيمة الفروض التي وضعها الباحث والأفكار النظرية التي استمدت منها هذه الفروض، وقدرتها على تفسير البيانات التي يحصل عليها الباحث.
- كفاية الدراسة كاختبار للفروض، بما في ذلك مدى جودة تصميمها، واستخدام أدوات حديثة صادقة في جمع البيانات.
- وضوح نتائج الدراسة.

فالنتيجة الدالة إحصائيا لا تضيف ***دائما*** لفهمنا للسلوك الإنساني، ومع ذلك فقد يكون لدى البعض نزعة للتركيز على الدلالة الإحصائية، رغم ما قد يكون بالنتائج من ضعف، لا يساعد على تفسير سليم له معنا لهذه النتائج.

قبول الفرض الصفري والخطأ المرتبط به:

يشعر معظم الباحثين بالإطمئنان عند استخدام فكرة أن مستوى الدلالة (قيمة ألفا (α) التي تحدد القيم الحرجة التي بواسطتها نتخذ قرارا برفض أو قبول الفرض الصفري) تعطينا الاحتمال بالوقوع في الخطأ من النوع الأول* والذي يجعلنا نخلط بين الأثر الدال وخطأ الصدفة العشوائي. ولسوء الحظ نجد بعض الباحثين يعتقدون أن ألفا هي "معدل الخطأ" بالنسبة للدراسة، ويظنون أننا عندما "نحدد أن ألفا تساوي ٠,٠٥ فإن ذلك يعني أن احتمال الخطأ الذي قد يقع فيه الباحث يعادل ٥٪ ، وعلى هذا فإنه على ثقة بأن نتائجه صادقة بنسبة ٩٥٪ ". وقد أدى هذا بدوره إلى الاعتقاد بأن ٩٥٪ من البحوث تصل إلى نتائج دقيقة (Furlong et al., 2000). ويذكرنا جون هنتر (Hunter, 1997) بخطأ هذا التفكير إذ يقول أن الخطأ من النوع الأول لا ينطبق إلا على الحالات التي يكون فيها الفرض الصفري في الواقع ***خطأ***، ولذلك لا تعتبر ألفا معدل الخطأ إلا في تلك الدراسات التي تنظر في علاقات ***غير موجودة***، وعندما يكون الفرض الصفري خطأ في الواقع، لا يكون لألفا علاقة بالموضوع.

وإذا عرفنا "معدل الخطأ" بأنه احتمال الوصول إلى استنتاج خاطئ، فإننا في

---

* سوف نعود إلى هذا الموضوع في الفصل الثاني والعشرين.

هذه الحالة نرتكب خطأ يطلق عليه الخطأ من النوع الثاني (β) أي بيتا، وليس ألفا (α). وتتوقف قيمة بيتا (وهي قيمة غير معروفة) على حجم الأثر أو قوة العلاقة بين المتغيرات. فعندما تكون العلاقة ضعيفة جدا تكون قيمة بيتا كبيرة جدا. ويكون احتمال الخطأ (أي بعدم رفض الفرض الصفري) كبيرا جدا.

نقطة القطع الاعتبارية بين الأحداث 'الشائعة' و'النادرة':

يذكر جيفري لوفتس (Loftus, 1996) أن من التهديدات التي تواجه صدق عملية اختبار الفرض الصفري الطبيعة الاعتبارية لألفا (α) التي تحدد عند مستوى ٠٥, أو أقل بطريقة تقليدية. إذ يقول أن معظم الناس يتفقون على عدم وجود فروق مهمة بين النتيجة التي تحدث ٥٠ مرة من ١٠٠٠ (ل = ٠٥٠,) والنتيجة التي تحدث ٥١ مرة من ١٠٠٠ (ل = ٠٥١,) (ص ١٦٣-١٦٤). ومع ذلك عندما نحدد مستوى ألفا بأنه ٠٥, ، فإن النتيجة الأولى تكون دالة إحصائيا، في حين تكون النتيجة الثانية غير دالة. وتظهر المشكلة عندما يحاول الباحثون ترجمة النتيجة الإحصائية في علاقات مفهومة بين المتغيرات. إذ ينظر عادة للنتائج الدالة كبرهان على صدق النتائج بطريقة عملية، في حين أن النتائج غير الدالة كثيرا ما تفسر خطأ على أنها برهان على عدم وجود أثر. وعلى هذا فإن معرفتنا بمدى فاعلية النتائج تتوقف على أن الاختبار الإحصائي يعطي احتمالا قدره ٠٥, في مقابل احتمال قدره ٠٥١, . ويرى لوفتس (Loftus, 1996) أن كثيرا من الباحثين لا يدركون أن التمييز بين 'دال' و'غير دال' تمييز سطحي ويقوم على نقطة قطع اعتبارية. فالنتائج تميل إلى أن تقع في تقسيم ثنائي بين "وجود آثار فعلية" (ل ≤ ٠٥,)، و"عدم وجود أثر" (ل > ٠٥,). والخطورة في هذا الموقف هو أن هذه الثنائية تصبح جزءا من المعرفة التي نحصل عليها من البحث العلمي. وببساطة فإن لوفتس يعتقد أن النتائج المتشابهة (مثل ل = ٠٥, و ل = ٠٥١,) يجب أن تؤدي إلى نفس الاستنتاجات والخلاصات. ولذلك فهو يدين الفرض الصفري ويدعو إلى إلغائه من التحليل الإحصائي.

بدائل مقترحة لإجراءات اختبار الفرض الصفري:

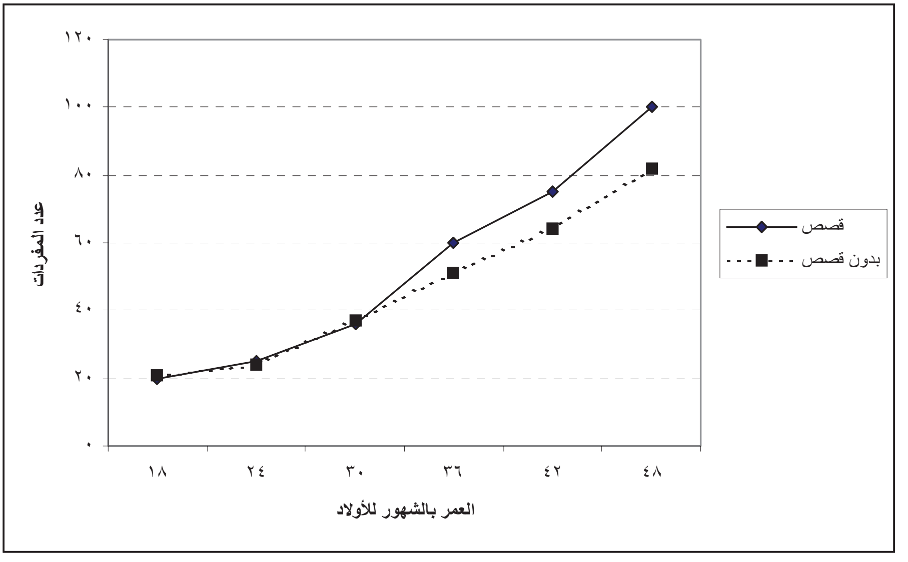
اقترح جيفري لوفتس (Loftus, 1996) وجون هنتر (Hunter, 1997) استبدال أساليب إحصائية أقل تعرضا لإخطاء تفسير البيانات بالإجراءات التقليدية لاختبار الفرض الصفري. وتدعو أكثر البدائل المقترحة إلى حساب حدود الثقة المستخدمة في تقدير معالم المجتمع، وذلك بتحديد أفضل *'مدى للقيم'*. (وسوف نناقش هذا الموضوع بالتفصيل في الفصل الثاني والعشرين). كما يوصي لوفتس

باستخدام الباحثين للرسوم البيانية بدلا من استخدام جداول البيانات، لأن الآثار يمكن تفسيرها بصريا بشكل أفضل. ويوضح الشكل (٥-١) نفس البيانات موضحة بطريقتين. لنفرض أننا قمنا بدراسة حول آثار قراءة القصص لأطفال ما قبل المدرسة (البنين والبنات) قبيل نومهم على نمو المفردات اللغوية لديهم في المرحلة العمرية من ١٨ شهرا إلى ٤٨ شهرا. ويمكن تلخيص هذه النتائج الإفتراضية كما يلي: "تشير البيانات إلى أن قراءة القصص لأطفال ما قبل المدرسة عند دخولهم السرير قبل النوم يزيد من مفرداتهم اللغوية زيادة دالة إحصائيا، وبخاصة بالنسبة للبنين الذين تزيد أعمارهم على ٣٦ شهرا". ويعتقد لوفتس أن معظم الناس يجدون تصوير البيانات بالرسم أسهل في تفسيرها. ولذلك فإننا يمكن أن نقدم البيانات التي نحصل عليها في جدول ونقرنه بالرسم البياني الذي يمثله.

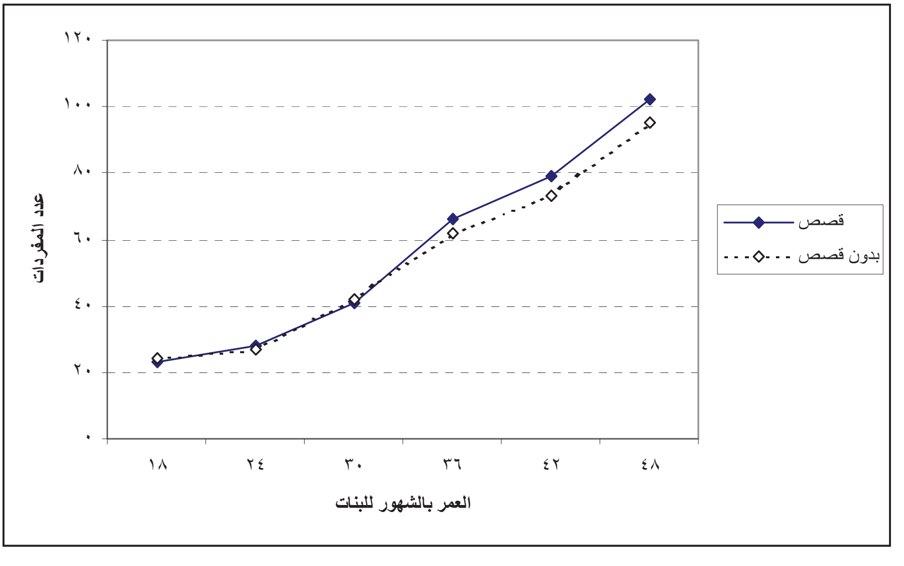
جدول ٥-١ عدد المفردات في كل عمر (بالشهور) للبنين والبنات

الحالة	النوع	١٨	٢٤	٣٠	٣٦	٤٢	٤٨
قصص	بنون	٢٠	٢٥	٣٦	٦٠	٧٥	١٠٠
قبل النوم	بنات	٢٣	٢٨	٤١	٦٦	٧٩	١٠٢
بدون	بنون	٢١	٢٤	٣٧	٥١	٦٤	٨٢
قصص	بنات	٢٤	٢٧	٤٢	٦٢	٧٣	٧٣

ويمكن تصوير بيانات الجدول (٥-١) في الشكلين (٥-١) وشكل (٥-٢).



شكل ٥-١ بيانات الجدول ٥-١ الخاصة بالبنين



شكل ٥-٢ بيانات الجدول ٥-١ الخاصة بالبنات

دعوة إلى التوفيق: استخدام أكثر من طريقة في نفس الوقت

ناقشنا في هذا الفصل إجراءات اختبار الفروض والمنطق الذي يدعو إلى ذلك في معظم البحوث النفسية والتربوية. كما ناقشنا نواحي القصور في هذا المنطق والتي دعت بعض المختصين في مناهج البحث بالدعوة إلى عدم استخدام الفرض الصفري. ورغم أن ذلك غير محتمل، على الأقل في الوقت الحاضر، فإن الغرض الأساسي من مناقشة هذا الموضوع هو لفت أنظار الباحثين إلى الأخطاء الشائعة التي يقع فيها كثير من الباحثين، ويحاولون تجنب مثل هذه التفسيرات الخاطئة. ومن المقترحات التي يمكن أن تكون إجراءات بديلة استخدام حدود الثقة والرسوم البيانية إلى جانب اختبار الفرض الصفري التقليدي. واستخدام أكثر من أسلوب إحصائي في نفس الوقت مع فهم عميق لما يرتبط به من معدلات الأخطاء لكل نتيجة إحصائية قد يساعد على تجنب التفسيرات غير السليمة ويزيد من فرص الوصول إلى استنتاجات سليمة من البيانات.

القسم الثالث

المعاينة

الفصل السادس: اختيار عينة البحث

القسم الثالث

المعاينة

بعد تحديد المشكلة وما يرتبط بها من فروض أو أسئلة، تأتي خطوة جمع البيانات لاختبار الفروض أو الإجابة على الأسئلة. ولذلك يقوم الباحث بتصميم خطة لجمع البيانات. ويجب أن تكون هذه الخطة مرتبطة ارتباطا مباشرا بمشكلة البحث، وخالية ما أمكن من المشكلات التي كثيرا ما تؤثر على جمع البيانات وتقلل من دقتها. ويتطلب هذا الأمر وعيا من الباحث بالمشكلات التي قد تؤثر على نتائجه، وأن يراعى عند وضع خطة البحث أن يتخلص من هذه المشكلات أو يحد من أثرها على الأقل. والقيام بدراسة استطلاعية قبل تنفيذ البحث الأصلي يساعد الباحث على التعرف على كثير من المشكلات التي قد لا يتوقعها (انظر الفصل الثالث).

ويتضمن منهج البحث عادة الجوانب التالية:

- العينة (الأفراد الذين يطبق البحث عليهم).
- إجراءات البحث (التصميم الذي يراه الباحث مناسبا للمشكلة، فإذا كانت المشكلة تتطلب بحثا تجريبيا فإن التصميم يتكون من إجراءات القيام بالتجربة ومعالجة المتغير المسقل. وفيما عدا البحوث التجريبية فإن إجراءات البحث تتكون عادة من الأسس التي يتبعها الباحث عند جمع البيانات).
- الأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

ويتناول الفصل السادس إجراءات اختيار العينة، ويلي ذلك القسمان الرابع والخامس اللذان خصصا لتصميمات البحوث الكمية والكيفية، ثم بعد ذلك يأت القسم السادس الذي يتناول أدوات جمع البيانات.

الفصل السادس

اختيار عينة البحث

ليس في الإمكان في أغلب الأحوال الحصول على البيانات التي نريدها من المجتمع بشكل مباشر، إذ من الصعب إن لم يكن مستحيلا اللجوء إلى المجتمع للحصول على ما نريد من بيانات، فمن غير المجدي، بل ومن غير الضروري اللجوء للمجتمع للحصول على البيانات التي نريدها، وبخاصة إذا كان هذا المجتمع كبيرا جدا، ومنتشرا في بقعة جغرافية ممتدة في مساحات شاسعة. وبذلك يصبح من العملي اختيار جزء من المجتمع فقط لتطبيق إجراءات البحث عليه، على أمل أننا في النهاية سوف نحصل على نفس القيم الموجودة في المجتمع. أو على الأقل يمكن تعميم ما نحصل عليه من العينة على المجتمع. ولذلك كان اختيار عينة البحث أمرا حيويا، إذ يترتب على سلامة اختيار العينة تمثيل المجتمع الذي سحبت منه تمثيلا صحيحا، وبالتالي يمكن تعميم ما نحصل عليه من نتائج على المجتمع. ويتوقف الحصول على بيانات قريبة من قيم المجتمع على أسلوب الباحث في اختيار عينة بحثه. ولذلك كان موضوع المعاينة من الأمور المهمة للغاية بالنسبة للباحثين، إذ تتوقف دقة البيانات التي يحصلون عليها على مدى تمثيل العينة للمجتمع الذي تجرى عليه الدراسة. أي أن الهدف الأساسي من عملية المعاينة هو الحصول على عينة ممثلة لخصائص المجتمع. ولذلك يركز الباحثون على الأساليب الخاصة التي تمكنهم من الحصول على عينة تقترب خصائصها من خصائص المجتمع. ووسيلتهم في ذلك استخدام نوع من المعاينة يقوم في أساسه على نظرية الاحتمالات وهو ما يطلق عليه *المعاينة الاحتمالية*.

فالغرض من اختيار عينة إذن هو الحصول على معلومات تتعلق بالمجتمع. أي أن الغرض الأساسي من المعاينة هو تقدير قيم المجتمع، مثل المتوسط وغيره من القيم التي نحصل عليها من العينة. فالمعاينة هي العملية التي تمكننا من اختيار عدد من الأفراد للدراسة بطريقة تجعل هؤلاء الأفراد يمثلون المجتمع.

والدافع الأساسي وراء اختيار العينة هو توفير الوقت والجهد والتكاليف. ولذلك فإن العينة السليمة التي يختارها الباحث بطرق دقيقة، تعطي نتائج تخفض

تكلفة البحث إلى حوالي ١٪ من التكاليف والجهد والوقت (Neuman, 2000). مثال ذلك أنه بدلا من جمع بيانات من ٢٠ مليونا من الأفراد قد يسحب الباحث عينة مكونة من ٢٠٠٠ فرد فقط، وتعادل البيانات التي نحصل عليها من هذه العينة ما نحصل عليه من العشرين مليونا. والغرض الثاني للمعاينة الاحتمالية هو الدقة. فالنتائج التي نحصل عليها من عينة احتمالية راعينا الحرص في اختيارها نتائج دقيقة غالبا قد تبلغ في دقتها دقة النتائج التي نحصل عليها لو جمعنا البيانات من كل فرد في المجتمع.

وهناك نوع آخر من المعاينة هي المعاينة غير الاحتمالية، ويهتم بهذا النوع من المعاينة الباحثون الكيفيون، وهؤلاء يكون تركيزهم أقل على مدى تمثيل العينة للمجتمع، أو على الأساليب التفصيلية لسحب عينة احتمالية. إنهم بدلا من ذلك يركزون على كيفية استخدام العينة أو التجمع الصغير من الحالات أو الوحدات أو الأنشطة على الحصول على معلومات تساعد في فهم أكبر للأمور التربوية أو الأمور النفسية. فالغرض الأساسي من المعاينة هو الحصول على حالات أو أحداث أو أنشطة خاصة يمكنها أن توضح وتعمق من فهم الباحث للمشكلة. ويهتم الباحثون الكيفيون بالحصول على حالات تعزز ما توصل إليه الباحثون الآخرون عن العمليات النفسية أو التربوية أو الاجتماعية في مضمون خاص. ولهذا يميل الباحثون الكيفيون إلى التركيز على المعاينة غير الاحتمالية.

ويتحكم الباحث في كمية المعلومات التي يحصل عليها من العينة، وذلك عن طريق عاملين هامين هما:

- **عدد الأفراد الذي يحدده الباحث للعينة.**
- **الأسلوب الذي يستخدمه لاختيار هذه العينة.**

ويحدد هذان العاملان درجة الدقة في المعلومات التي يحصل عليها الباحث. ولذلك يجب أن يعطي الباحث أهمية كبرى لتحديد العدد المناسب للعينة، ولأسلوب اختيارها. ويحسن بنا قبل المضي في هذا الموضوع تعريف بعض المصطلحات المهمة المرتبطة به.

المجتمع:

يقصد بالمجتمع جميع الأفراد (أو الأشياء، أو العناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها. ولا يجب أن نخلط بين هذا المفهوم والمفهوم الشائع عن المجتمع. وعناصر المعاينة هي الوحدات التي يتكون منها المجتمع، وتشكل أساس

سحب العينة. وقد تكون هذه الوحدة شخصا، أو جماعة، أو هيئة، أو وثيقة، أو رقما، أو حتى نشاطا اجتماعيا يقوم بها أعضاء المجتمع. والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده يمكن ملاحظتها. ولذلك يمكن أن يضيق أو يتسع مفهوم المجتمع طبقا لتعريف الباحث. ومن أمثلة المجتمع:

- الطلبة الذين يدرسون مقرر مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية في جامعة القاهرة في العام الدراسي٢٠٠٣/٢٠٠٤.
- طلبة الدبلوم الخاصة بمعهد الدراسات والبحوث التربوية في السنوات الخمس الماضية من ١٩٩٩/٩٨ إلى ٢٠٠٣/٢٠٠٤.
- طلبة جامعة القاهرة في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.
- طلبة المرحلة الثانوية في منطقة جنوب القاهرة التعليمية في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.
- طلبة الصف الأول الابتدائي في جمهورية مصر العربية في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.
- طلبة الثانوية العامة في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها أي التي يمكن قياسها معالم المجتمع (مفردها مَعْلَم).

ويقوم الباحث بسحب عينة تتكون من حالات أو عناصر. وعنصر المعاينة هو وحدة التحليل، أو حالة من حالات المجتمع. ويمكن أن تكون هذه الحالة شخصا، أو جماعة، أو هيئة، أو عملا من الأعمال، وكلها عناصر تخضع للقياس وجمع البيانات. وللمجتمع أهمية كبيرة في عملية المعاينة. ويحدد الباحث الوحدة التي تجري عليها عملية المعاينة، ويعتبر هذا التحديد بمثابة تعريف للمجتمع. ويحدد الباحث إلى جانب ذلك الموضع الجغرافي للمجتمع، والحدود الزمنية له. وإذا نظرنا إلى الأمثلة المبينة فيما سبق لوجدنا أن كلا منها يتضمن:

- العناصر أو الوحدات التي يتكون منها المجتمع.
- الموقع الجغرافي للمجتمع.
- حدوده الزمنية.

ويبدأ الباحث بفكرة عامة عن المجتمع (جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة الإسكندرية)، ثم تتسع هذه الفكرة وتصبح تعريفا دقيقا للمجتمع. ويشير مصطلح *'المجتمع الهدف'* إلى التجمع الخاص من الحالات أو العناصر الذي يرغب الباحث في دراسته.

والمجتمع مفهوم مجرد ذلك أنه من الصعب إن لم يمكن مستحيلا إلا في حالات قليلة للغاية تثبيت المجتمع لقياس خصائصه. مثال ذلك أنه في مدينة ما عند لحظة معينة نجد بعض الأفراد ينتقلون إلى مكان آخر أو يغادرون المدينة في رحلة إلى مدينة أخرى، كما يولد أطفال جدد، ويموت عدد آخر من الأفراد، وهكذا. ولذلك يجب أن يحدد الباحث تماما من هم الأفراد الذين يشملهم البحث، وهل يحصي الأفراد الموجودين خارج المدينة وقت جمع البيانات، وماذا عن السياح الذين يتصادف وجودهم في فندق من الفنادق؟ هل هؤلاء يخضعون أيضا للبحث؟ وماذا عن الأفراد الذين يتصادف وجودهم في مستشفى من المستشفيات؟ وبمعنى آخر فإن الأشخاص الذين يوجدون في مدينة بنها مثلا وقت الظهيرة يوم أول مارس عام ٢٠٠٤ عبارة عن مفهوم مجرد، فهم يوجدون في عقولنا فقط ولكن يستحيل الإشارة إليهم بشكل محسوس.

ونظرا لأن المجتمع مفهوم مجرد إلا في حالات قليلة مثل (جميع الطلبة في إحدى قاعات الدراسة)، يحتاج الباحث في كثير من البحوث إلى تقدير حجم المجتمع، ولأن المجتع مفهوم مجرد لابد من تعريفه تعريفا إجرائيا. وهذه عملية شبيهة بتعريف المفاهيم والتكوينات تعريفا إجرائيا قبل قياسها.

ويعرف الباحث المجتمع تعريفا إجرائيا بحصر جميع خصائص المجتمع التي يريد أن يضمنها بحثه. ويعتبر هذا التعريف بمثابة الإطار الذي يستخدم لإجراء عملية المعاينة. ويساعد على عملية تعريف المجتمع تعريفا إجرائيا وضع قائمة تشمل جميع عناصره، إلا أن هذه العملية ليست ممكنة إلا في المجتمعات المحدودة. وإذا تمكن الباحث من وضع قائمة للمجتمع يكون قد وفر لنفسه إطارا جيدا لإجراء عملية المعاينة. وإذا حدث اختلاف بين إطار المعاينة الذي وضعه الباحث وتعريف المجتمع فإن هذا الأمر يكون مصدرا كبيرا للخطأ في عملية المعاينة، تماما كما يحدث إذا قام الباحث بتعريف متغير ما تعريفا إجرائيا يبتعد عن التعريف النظري لهذا المتغير فإن قياس المتغير في هذه الحالة قياس غير صادق.

العينة:

العينة هي أي مجموعة جزئية من المجتمع. ويلاحظ أن مصطلح عينة لا يضع أية قيود على طريقة الحصول على العينة. فالعينة ببساطة هي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة. ومن أمثلة العينة:

- أول عشرة طلاب يدخلون قاعة المحاضرات في مقرر مناهج البحث.
- كل ثالث طالب في قائمة الطلبة في المقرر.

- جميع الطلبة المتطوعين للاشتراك في بحث معين.
- عشرون طالبا اختيرت أسماؤهم عشوائيا.
- فصل من فصول الصف الأول الابتدائي في مدارس منطقة القاهرة الشمالية.

وتتمثل خصائص العينة في متغيرات. والفرق بين المَعْلَم والمتغير هو أن المَعلم خاصية من خصائص المجتمع في حين أن المتغير خاصية من خصائص العينة. مثال ذلك نسب الذكاء لعينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي تعتبر متغيرا، ونسب الذكاء لمجتمع تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في جمهورية مصر العربية تعتبر معلما.

ويمكن الحصول على عينة من مجتمع ما بأية طريقة إلا أن بعض الطرق ليست طرقا سليمة. ويرتبط بهذا مصطلح **عينة متحيزة** وهي العينة التي نحصل عليها بطرق لا تضمن تمثيل خصائص المجتمع في العينة تمثيلا صادقا، أي بوسائل غير عشوائية. (Scheaffer, Mendenhall, & Ott, 1990) مثال ذلك، إذا اختار باحث مجموعة من طلبة معهد الدراسات والبحوث التربوية الذين يدرسون علم النفس التربوي، مثل هذه العينة لا يمكن اعتبارها ممثلة لطلبة المعهد.

خطوات اختيار العينة:

يقوم الباحث عند تحديد أو اختيار عينة من مجتمع ما بأربع خطوات هي:

١- تعريف المجتمع.
٢- تحديد خصائص المجتمع.
٣- تحديد حجم عينة كاف لتمثيل خصائص المجتمع.
٤- اختيار العينة.

تعريف المجتمع:

المجتمع هو الهدف الأساسي من الدراسة حيث إن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه، ويمكن القول إننا لا ندرس عينات، وإنما ندرس مجتمعات. وما العينة التي نختارها إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع. ولذلك فإن الخطوة الأولى في اختيار العينة هي تعريف المجتمع. ويتضمن تعريف المجتمع خاصية واحدة على الأقل تميزه عن غيره من المجتمعات. والغرض من تعريف المجتمع هو تحديد مدى ما يشمله من أفراد. مثال ذلك يمكننا تعريف المجتمع بأنه يتكون من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ ليشملوا واحدا مما يأتي:

أ- جميع محافظات جمهورية مصر العربية.

ب- محافظة أو محافظتين من جمهورية مصر العربية.
ج- المدارس الحكومية في جميع أو بعض محافظات جمهورية مصر العربية.
د- المدارس الخاصة في بعض محافظات جمهورية مصر العربية.
هـ .- مدارس البنات في بعض محافظات جمهورية مصر العربية.
و- مدارس البنين في بعض محافظات جمهورية مصر العربية.

ولابد أن يحدد الباحث الأساس المنطقي لتعريفه للمجتمع، مثال ذلك، يمكن تعريف المجتمع مثلا بأنهم تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في جميع مدارس محافظة القاهرة باعتبار أن مدينة القاهرة تمثل المناطق الحضرية في مصر. وبعد تعريف المجتمع وتحديد الأساس المنطقي لهذا التعريف ينتقل الباحث إلى الخطوة التالية، أي تحديد خصائص المجتمع.

تحديد خصائص المجتمع:

يعطي الباحث وصفا عاما لمجتمع الدراسة عند تعريف المجتمع مثل طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة القاهرة، أو تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بجمهورية مصر العربية. إلا أنه عند اختيار العينة يجب أن يعطي الباحث تعريفا تفصيليا بشكل كاف، حتى يستطيع الباحثون الآخرون الحكم على مدى انطباق هذا التعريف على دراستهم.

ويتضمن تعريف المجتمع في الخطوة السابقة بعض خصائص المجتمع. فعندما نقول مثلا تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، فهذا يعني ضمنيا استبعاد جميع التلاميذ الآخرين بالمرحلة الابتدائية. وعندما نقول مدارس محافظة القاهرة فهذا يعني أننا حددنا خاصتين، هما: الصف الرابع الابتدائي، ومحافظة القاهرة. وهذا يعني استبعاد كل تلميذ أو شخص لا تنطبق عليه هاتين الصفتين (أنه في **الصف الرابع الابتدائي** في إحدى **مدارس القاهرة**).

وعند تحديد خصائص المجتمع نضع قائمة بهذه الخصائص من وجهة نظر الدراسة، أي من وجهة نظر المتغيرات التي تشملها الدراسة. وفيما يلي قائمة بالخصائص (المتغيرات) التي يمكن استخدامها عند القيام بدراسة ما:

- العمر.
- النوع.
- المنطقة التعليمية أو المنطقة السكنية.
- الحالة الاجتماعية.

- مهنة الأب.
- مهنة الأم.
- المستوى التعليمي للأب.
- المستوى التعليمي للأم.

ومن الطبيعي أن تتغير قائمة الخصائص طبقا لأهداف الدراسة فقد تقل أو تزيد هذه الخصائص. ويجب على الباحث تحديد المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تؤثر في نتائج دراسته. وبعد الانتهاء من هذه الخطوات يصبح لدى الباحث تصور واضح لجميع خصائص المجتمع الذي يختار منه العينة.

تحديد حجم العينة:

والخطوة الثالثة هي تحديد عينة ذات حجم كاف لتمثيل خصائص المجتمع. ولذلك قد يحتاج الأمر إلى إعداد جدول يحتوي على أعداد أفراد المجتمع وخصائصهم لاستخدامه في تحديد أفراد العينة. وقد يحتاج الباحث إلى ذكر خصائص أكثر، ويتوقف ذلك على طبيعة المشكلة التي يدرسها. فقد يحتاج إلى ذكر عدد الفصول في كل صف، وعدد التلاميذ بكل فصل، أو قد يحتاج إلى ذكر درجات كل تلميذ في المواد المختلفة أو بعضها. ومعنى ذلك أن جدول توصيف المجتمع قد يصبح معقدا، طبقا لدرجة تعقد خطة البحث. ويوضح الجدول (٦-١) خصائص المجتمع في ثماني مدارس للبنين والبنات في منطقة القاهرة التعليمية الجنوبية.

وإذا كان الأفراد المتوفرون لدى الباحث قليلين، أدى ذلك إلى الحصول على عينة متحيزة، مما يصعب معه تعميم النتائج. ومن ناحية أخرى إذا حصل الباحث على عينة تعادل نسبة عالية من المجتمع، فإن ذلك قد يقلل من التحيز والخطأ، ولكن على حساب الوقت والجهد والمال وغيرها من الموارد، وهذا يؤثر على إجراء البحث وعلى نتائجه.

وهناك عدد من المعادلات الإحصائية لتحديد حجم العينة المناسب (مثل: (Cochran, 1977; Cohen, 1988; Scheaffer et al., 1990; Winer, 1971) وتأخذ هذه المعادلات في اعتبارها حجم الفرق المتوقع أو المرغوب فيه بين المجموعات، وحجم الأثر، وقوة الاختبار الإحصائي. وقوة الاختبار الإحصائي هو احتمال رفض الفرض الصفري عندما يكون هذا الفرض خطأ في الواقع. ويمكن شرح العلاقة بين حجم العينة، وحجم الأثر، وقوة الاختبار الإحصائي، كما يلي: **كلما ازداد حجم العينة يزداد احتمال رفض فرض خاطئ.** وسوف نعود إلى هذه

النقطة في الفصل الثاني والعشرين عند مناقشة التحليل الاستدلالي للبيانات. ويذكر كريستنسن (Christensen, 1997) أن قسم البحوث بالرابطة الأمريكية للتربية (NEA) وضع معادلة لتحديد حجم العينة حتى تكون ممثلة لمجتمع معين. وقد قام كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) بحساب حجم العينة اللازمة لمجتمعات يصل حجمها حتى مليون فرد عندما يكون المستوى المطلوب للدلالة هو ٠,٠٥، ويوضح الشكل (٦-١) نتائج هذه الحسابات.

جدول ٦-١ خصائص المجتمع في ثماني مدارس ابتدائية في منطقة القاهرة الجنوبية

البنون			البنات		
المدرسة	الصف	العدد	المدرسة	الصف	العدد
أ	الأول	١٢٠	هـ	الأول	٨٩
	الثالث	١١٠		الثالث	٩٧
ب	الأول	٩٥	و	الأول	٩٠
	الثالث	١٠٦		الثالث	١٠٨
ج	الأول	١٠٤	ز	الأول	١٢٥
	الثالث	١٠٢		الثالث	١٣٠
د	الأول	٨٥	ح	الأول	١١٠
	الثالث	٩٤		الثالث	١٠٨

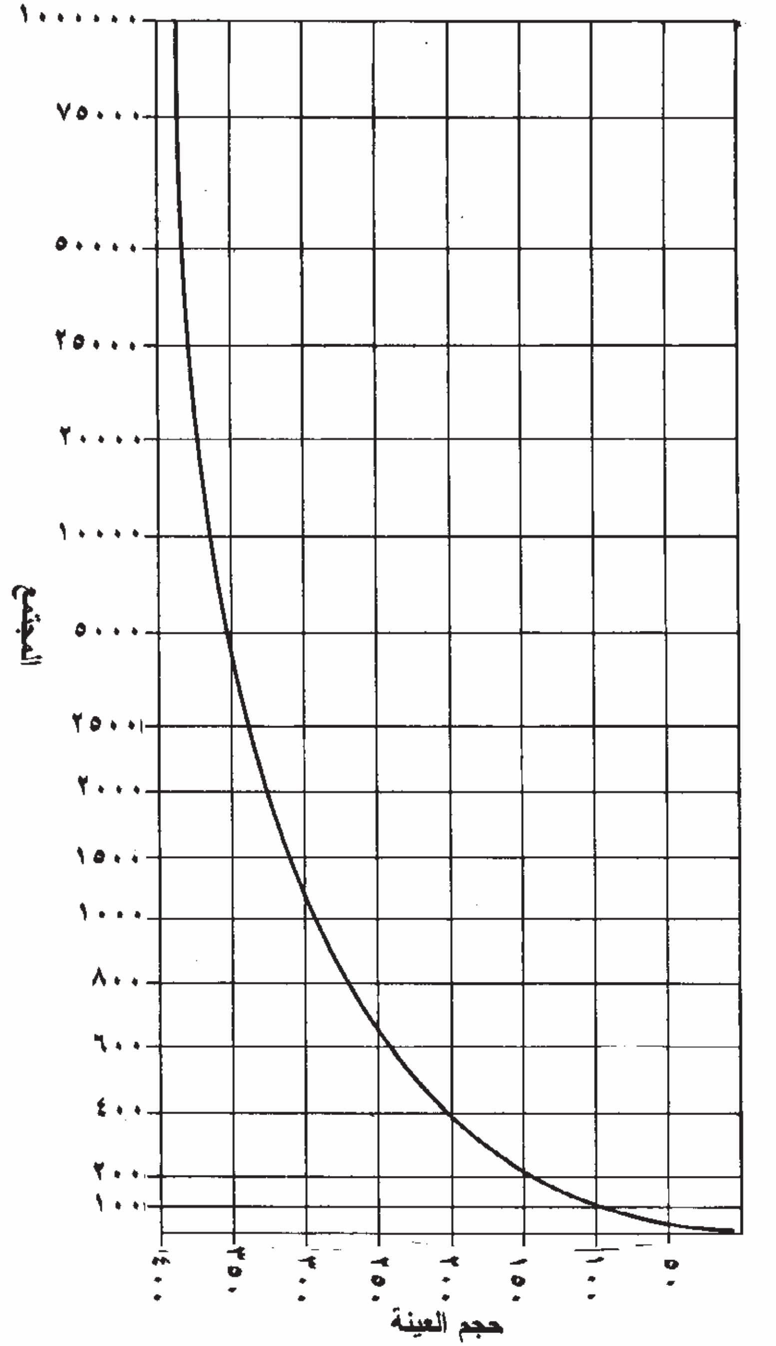
ويختلف الكُتَّاب في إضافة أساليب أخرى لتحديد حجم العينة، كما يختلفون في تحديد حجم المجموعات الفرعية فنجدها إذ تتراوح بين ٩ و ٥٠، ويمكن القول إنه إذا كانت المجموعة الفرعية تتراوح بين ١٥ و ٢٥ يكون هذا حجما مناسبا (Moore, 1983, p. 114). فإذا اخترنا ١٥ من كل صف من الجدول (٦-١) يصبح لدينا عينة تبلغ ٢٤٠ تلميذا وتلميذة.

وطبيعي أن يزداد عدد المجموعات الفرعية طبقا لعدد المتغيرات التي لدينا ولابد أن يكون هناك أساس علمي منطقي تدعمه نظرية أو بحث أو خبرة شخصية لعدد المتغيرات التي يختارها الباحث. ويمكن القول إنه كلما زاد عدد المجموعات الفرعية وبالتالي عدد المتغيرات يقل عدد الأفراد الذين يحتاجهم الباحث لكل

مجموعة، وبالعكس إذا قل عدد المجموعات الفرعية وعدد المتغيرات يزيد عدد الأفراد في المجموعات. فقد يبلغ عدد الأفراد في كل مجموعة في الحالة الأولى ١٥، وفي الحالة الثانية ٢٥، وذلك على افتراض أن حجم العينة ثابت.

ويلاحظ في أسلوب تحديد العينة السابق، أن العدد الكلي للأفراد في كل مجموعة أو خلية قد يتغير تبعا لعدد المتغيرات ولعدد المستويات في كل متغير. وكقاعدة عامة يمكن اختيار ٢٠ فردا في كل خلية. وبغض النظر عن عدد المجموعات في الجدول (٦-١) وهو مجموعتان لمتغير النوع فإننا لو أخذنا ٢٠ فردا من كل خلية يصبح لدينا عينة قدرها ٣٢٠ (١٦ خلية × ٢٠ لكل خلية). ويمكن القول أن ٢٠ فردا عدد كاف لقياس الفروق بين المجموعات، كما أنه عدد غير مرهق في نفس الوقت من حيث الجهد والوقت والتكاليف. على أن هذه قاعدة جامدة، ولا يمكن تطبيقها كما هي في أي بحث، ولكن يمكن اعتبارها أسلوبا مبدئيا عند تصميم خطة البحث. على أن معظم البحوث المنشورة تميل إلى تحديد العدد الكلي للعينة حسب عدد المتغيرات وعدد مستوياتها. وبالإضافة إلى عدد المتغيرات وعدد المجموعات، هناك عوامل أخرى لابد من أخذها في الاعتبار عند تحديد حجم العينة (Mcmillan & Schumaker, 1984)، وهذه العوامل هي:

١- **نوع البحث:** في البحوث الارتباطية مثلا لا يجب أن يقل حجم العينة عن ٣٠ فردا، وفي البحوث التي تقارن بين المجموعات لا يجب أن يقل عدد الأفراد في كل مجموعة عن عشرة أفراد.
٢- **فروض البحث:** إذا كان الباحث يتوقع الحصول على فروق ضئيلة أو علاقات بسيطة يجب أن يكون عدد أفراد العينة كبيرا. فقد يؤدي التدريب إلى إحداث فروق في درجات الاختبار التحصيلي، وهذه الفروق قد تكون قليلة ولكنها مهمة، ولذلك فإن استخدام عينة صغيرة قد يترتب عليه عدم اكتشاف هذه الفروق.
٣- **تكاليف البحث:** يضطر الباحث كثيرا عند ارتفاع تكاليف جمع البيانات إلى خفض حجم العينة، ولذلك فمن الأفضل تحديد هذه التكاليف قبل بدء الدراسة.
٤- **أهمية النتائج:** حجم العينة الصغيرة مقبول في الدراسات الاستطلاعية، لأن الباحث في مثل هذه الدراسات يكون مستعدا لتحمل هامش كبير نسبيا من الخطأ في النتائج. إلا أنه في الدراسات التي يترتب عليها توزيع التلاميذ في مجموعات أو اتخاذ قرار بإنفاق أموال طائلة فمن الواجب الحصول على عينة كبيرة بشكل كاف للإقلال من الخطأ في النتائج على قدر الإمكان.



شكل ٦-١ العلاقة بين حجم العينة والمجموع الكلي للمجتمع

عن: Christensen, L.B. *Experimental Methodology* (7th ed.) Boston: Allyn and Bacon, 1997.

٥- **طرق جمع البيانات:** إذا لم تكن طرق أو وسائل جمع البيانات دقيقة أو ثابتة بدرجة عالية، فمن الواجب الحصول على عينة كبيرة لتعويض الخطأ المتأصل في جمع البيانات. ومن ناحية أخرى يتأثر حجم العينة بنوع الأداة المستخدمة في جمع البيانات. فإذا كان الباحث يستخدم المقابلة، أو الملاحظة، أو الاختبار الفردي، فإنه يقلل من حجم العينة حتى يقلل من الوقت والجهد اللذين ينفقان في جمع البيانات من حالات فردية. أما إذا كان يستخدم الاستبيان أو الاختبار الجمعي، يمكنه في هذه الحالة استخدام أعداد كبيرة حيث تمكنه هاتان الأداتان من جمع بيانات من عينة كبيرة الحجم في سهولة.

٦- **الدقة المطلوبة:** تزداد دقة النتائج ويصبح من الممكن التعميم منها على المجتمع كلما زاد حجم العينة. ولكن يلاحظ أن هناك حدا أمثل لحجم العينة إذا تخطاه الباحث فإنه لن يستفيد كثيرا من زيادة عدد الأفراد في عينته. وسوف نعود إلى هذه النقطة مرة أخرى عند مناقشة التحليل الاستدلالي للبيانات في الفصل الثاني والعشرين.

اختيار عينة ممثلة للمجتمع:

بعد تحديد العدد الذي يمثل المجتمع تمثيلا دقيقا يجب اختيار الأفراد الممثلين من قائمة المجتمع. ولذلك فإن الخطوة الرابعة هي اختيار الأفراد الممثلين من قائمة المجتمع أو من الجدول الذي أعد لتحديد المجتمع. وتعرف هذه الخطوة بخطوة اختيار العينة، وهذه الخطوة مهمة للغاية، إذ يتوقف على مدى سلامة اختيار العينة، إمكانية تعميم النتائج على المجتمع. وحيث إن القيام بأي دراسة يحتاج كثيرا من الوقت والجهد، فإن الحصول على نتائج غير قابلة للتعميم هو مضيعة لما بذل في البحث من وقت وجهد ومال. ولو كانت النتائج التي نحصل عليها من البحوث لا تنطبق إلا على المجموعة التي طبق عليها البحث، لما أمكن لنا أن نستفيد من البحوث السابق إجراؤها في أي مجال، وأصبح من الواجب على الباحثين تكرار البحوث السابقة عددا غير محدود من المرات. ولنا أن نتصور مدى بطء تطور وتقدم المعرفة لو كان هذا الأمر صحيحا.

والعينة 'السليمة' هي العينة الممثلة للمجتمع الذي اختيرت منه. وعملية اختيار عينة ممثلة ليست عملية غير منظمة، فهناك عدة أساليب جيدة لاختيار العينة، وبعض هذه الأساليب أنسب لمواقف معينة، لأن كل أسلوب لا يعطي نفس نتائج الأساليب الأخرى، ذلك أن كل أسلوب لا يضمن تمثيل العينة بنفس الدقة، ولذلك

علينا أن نوازن بين الأساليب المختلفة لاختيار العينة ونتبع الأسلوب الأفضل والأنسب بالنسبة لظروف بحثنا، أي أن علينا في بعض الأحيان أن نوفق بين الأساليب المختلفة، لنختار الأسلوب المجدي بالنسبة لنا. ويصدق هذا على كثير من مجالات البحث العلمي، وليس قاصرا فقط على البحث التربوي أو البحوث الإنسانية والسلوكية بشكل عام. فنجد مثلا أن كثيرا من البحوث الطبية التي تهدف إلى التخفيف من معاناة الإنسان، تجرى على بعض أشكال الحياة الأدنى. ويترتب على ذلك مشكلات تتعلق بتعميم النتائج، تماما كما يحدث أحيانا في حالة البحوث التربوية والنفسية.

وبغض النظر عن الطريقة أو الأسلوب الذي نستخدمه لاختيار العينة فإن خطوات المعاينة هي نفسها لا تتغير من طريقة لأخرى.

وأفضل طريقة لاختيار العينة هي الطريقة العشوائية لأن استخدامها يعني **أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة.** ويرجع سبب تفضيل الطريقة العشوائية إلى أنها أفضل طريقة من حيث إمكانية تمثيل المجتمع. ورغم أنه لا توجد طريقة بعينها هي الأمثل في اختيار عينة ممثلة للمجتمع، فعملية المعاينة مهما كانت لا يمكنها ضمان تمثيل المجتمع، ولكن احتمال تمثيل العينة أعلى في الطريقة العشوائية من الطرق غير العشوائية. إذ يترتب على هذه الطريقة الحصول على فروق ضئيلة وغير منتظمة بين خصائص المجتمع وخصائص العينة، ونحن لا نتوقع بطبيعة الحال مثلا أن نحصل في عينة عشوائية على نفس نسبة الذكور والإناث في المجتمع. إلا أن المعاينة العشوائية تساعد على أن تكون هذه النسبة أقرب ما يمكن لنسبة تواجد النوعين في المجتمع، وأن احتمال الحصول على إناث أكثر مما يجب أو ذكور أكثر مما يجب احتمال ضئيل. وما نحصل عليه من فروق بين خصائص العينة وخصائص المجتمع هي فروق وليدة الصدفة، وليست راجعة إلى أي تحيز سواء كان مقصودا أو غير مقصود.

والمعاينة العشوائية مهمة أيضا لأنها متطلب ضروري في الإحصاء الاستدلالي. وهذا أمر هام حيث إن الإحصاء الاستدلالي هو الذي يمكن الباحث من تعميم نتائج العينة على المجتمع. وإذا لم يتم اختيار العينة بطريقة عشوائية فإننا بذلك ننقض مسلما أساسيا من مسلمات الإحصاء الاستدلالي، ولن تكون تعميماتنا من العينة على المجتمع صادقة.

وعدم استخدام الطريقة العشوائية في اختيار العينة، يترتب عليه الحصول على عينة متحيزة. والعينة المتحيزة هي عادة عينة تتصف بما يلي:

أ- إن اختيارها تم لسهولة الحصول عليها.
ب- إن الوسائل المستخدمة في اختيارها غير سليمة.
ج- أكثر عرضة لعوامل التحيز.

وسوف نناقش فيما يلي أربع وسائل للاختيار العشوائي للعينة، وثلاث وسائل للعينة المتحيزة وهذه الوسائل هي:

- المعاينة العشوائية البسيطة.
- المعاينة الطبقية العشوائية، وهي على نوعين:
- النسبية.
- متساوية الحجم.
- المعاينة العشوائية العنقودية.
- المعاينة العشوائية المنتظمة.

أما المعاينة المتحيزة فسوف نذكر منها عدة أنواع (انظر الجدول (٦-٣) الذي يتناول عددا من العينات المتحيزة أو العينات غير الاحتمالية بصفحة ١٨٤).

المعاينة العشوائية البسيطة:

تؤدي هذه الطريقة إلى احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كعنصر من عناصر العينة، **فلكل فرد فرصة متساوية لاختياره ضمن العينة**، واختيار فرد في العينة لا يؤثر على اختيار أي فرد آخر. مثال ذلك إذا عرفنا المجتمع بأنهم جميع الطلبة الذين يدرسون في معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، وإذا افترضنا أن عدد طلبة المعهد ٥٠٠ طالب وطالبة، فمعنى هذا أن عدد أفراد المجتمع ٥٠٠ فرد. فإذا أردنا الحصول على عينة عشوائية بسيطة قدرها ٥٠ من هذا المجتمع، فإننا نكتب رقم كل طالب على ورقة صغيرة ونطويها ونضعها في إناء أو مظروف ثم نخلطها خلطا جيدا ونختار ٥٠ رقما من الإناء أو المظروف. ولكل طالب أو طالبة وضع رقمه في الإناء فرصة متساوية لاختياره كأحد أفراد العينة. أما إذا حددنا العينة بأنها أول ٥٠ طالبا وطالبة في قائمة أسماء الطلبة بالمعهد، فإننا نحصل على عينة متحيزة حيث إنه لم يعد لجميع طلبة المعهد فرصة متساوية في اختياره ضمن أفراد العينة.

وهناك طريقة أخرى للحصول على عينة عشوائية بسيطة وهي استخدام جدول الأعداد العشوائية. وفي هذه الحالة نعطي كل طالب رقما من ٠٠٠ إلى ٤٩٩، ثم نحصل على ٥٠ رقما بالتتابع من الجدول. ويبين الجدول (٦-٢) جانبا

من أحد جداول الأعداد العشوائية (المتوفرة في معظم كتب الإحصاء)، ويمكن بالاستعانة بهذا الجدول الحصول على عينة مكونة من ٥٠ فردا بالطريقة العشوائية البسيطة. ويمكن قراءة جداول الأعداد العشوائية في أي اتجاه يرغبه الباحث: رأسيا، أو أفقيا، أو قطريا. ويتبع استخدام جدول الأعداد العشوائية الخطوات التالية:

١- تحديد وتعريف المجتمع كما سبق ذكره.
٢- تحديد حجم العينة المرغوب فيه.
٣- إعداد قائمة بكل أفراد المجتمع.
٤- وضع رقم مسلسل لكل فرد يبدأ من ٠٠٠ إلى ٤٩٩.
٥- للبدء باستخدام الجدول نغلق عينينا ونضع إصبعنا على أي مكان من الجدول، وتكون النقطة التي استقر عليها الإصبع هي نقطة البدء في اختيار العينة.
٦- نظرا لأن عدد أفراد المجتمع ٥٠٠ فإننا نقرأ الأعداد العشوائية في كتل مكونة من ثلاثة أرقام، وتسهيلا للحصول على عينة من جدول (٦-٢) فسوف نستخدم الأرقام الثلاثة الأولى من العمود الأول (100) (على يسار الجدول) حيث نبدأ من هذا العدد.
٧- نظرا لأن العدد ١٠٠ يدخل ضمن القائمة، يكون أول فرد من أفراد العينة هو الفرد الذي رقمه ١٠٠.
٨- يلي ذلك العدد ٣٧٥، وهكذا حتى نحصل على الأرقام التالية للعينة، وإذا كان العدد الذي نقرأه يزيد على ٤٩٩ (الحد الأعلى للمجتمع) فإننا نتجاهله، وإذا تكرر أحدد الأرقام فإننا نتجاهل الرقم المكرر أيضا، وعندما ينتهي العمود الأول ننتقل إلى أعلى العمود الثاني.
٩- تتكرر الخطوة السابقة حتى نحصل على جميع أفراد العينة.

وفيما يلي قائمة بأرقام أفراد العينة التي يمكن أن نحصل عليها باستخدام الجدول (٦-٢):

١٠٠	٣٧٥	٨٤	١٢٨	٣١٠	١١٨	٩٨	٤٤١	١٢٥	١٥٤
٤٢٤	٢٣٥	٤٤	٥	٣٥٩	٤٦٠	٣٢١	١٩٥	٤٥١	١٦٧
٤٤٦	٢٢	١١	١١٤	٢٨٣	٣٨٦	٤٩١	٢٨	٤٠٣	٤٤٩
٣٣٦	٣١٣	٣٣١	١٨٦	١١٦	٤٨٣	٢٧٦	٢٠٦	٣٩١	٢٦٤
٢١٥	٤١٢	١٣٤	١٩٠	٢٠٩	١٦٣	١٥٠	١٩١	٣٢٥	٤٨

جدول ٦-٢ جدول الأعداد العشوائية.

10097	85017	84532	13618	23157	86952	02438	76520
37542	16719	82789	69041	05545	44109	05403	64894
08422	65842	27672	82186	14871	22115	86529	19645
99019	76875	20684	39187	38976	94324	43204	09376
12807	93640	39160	41453	97312	41548	93137	80157
66065	99478	70086	71265	11742	18226	29004	34072
31060	65119	26486	47353	43361	99436	42753	45571
85269	70322	21592	48233	93806	32584	21828	02051
63573	58133	41278	11697	49540	61777	67954	05325
73796	44655	81255	31133	36768	60452	38537	03529
98520	02295	13487	98662	07092	44673	61303	14905
11805	85035	54881	35587	43310	48897	48493	39808
83452	01197	86935	28021	61570	23350	65710	06288
88685	97907	19078	40646	31352	48625	44369	86507
99594	63268	96905	28797	57048	46359	74294	87517
65481	52841	59684	67411	09243	56092	84369	17468
80124	53722	71399	10916	07959	21225	13018	17727
74350	11434	51908	62171	93732	26958	02400	77402
69916	62375	99292	21177	72721	66995	07289	66252
09893	28337	20923	87929	61020	62841	31374	14225
91499	38631	79430	62421	97959	67422	69992	68479
80336	49172	16332	44670	35089	17691	89246	26940
44104	89232	57327	34679	62235	79655	81336	85157
12550	02844	15026	32439	58537	48274	81330	11100
63606	40387	65406	37920	08709	60623	2237	16505
61196	80240	44177	51171	08723	39323	05798	26457
15474	44910	99321	72173	56239	04595	10836	95270
94557	33663	86347	00926	44915	34823	51770	67897
42481	86430	19102	37420	41976	76559	24358	97344
23523	31379	68588	81675	15694	43438	36879	73208
04493	98086	32533	17767	14523	52494	24826	75246
00549	33185	04805	05431	94598	97654	16232	64051
35963	80951	68953	99634	81949	15307	00406	26898
59808	79752	02529	40200	73742	08391	49140	45427
46058	18633	99970	67348	49329	95236	32537	01390
32179	74029	74717	17674	90446	00597	45240	87379
69234	54178	10805	35635	45266	61406	41941	20117
19565	11664	77602	99817	28573	41430	96382	01758
45155	48324	32135	26803	16213	14938	71961	19476
94864	69074	45753	20505	78317	31994	98145	36168

وبعد اختيار العينة يمكن توزيع أفرادها في مجموعتين أو أكثر توزيعا ع شوائيا، ويطلق على هذه العملية *التعيين العشوائي للمجموعات*.

ويمكن إجراء العملية السابقة باستخدام الحاسب الآلي، إذ نج د أن معظ م الرزم الإحصائية، مثل برنامج SPSS، تتضمن برنامجا لتوليد الأعداد الع شوائية. ففي برنامج SPSS علينا أولا أن ندخل قائمة المجتمع المكونة من ٥٠٠ فرد (مثلا) ثم نطلب من البرنامج أن يعطينا ٥٠ عددا عشوائيا من القائمة. فيق وم البرن امج بوضع علامات على الرقم المسلسل لأفراد العينة. ويبين الشكل (٦-٢) جانبا م ن عينة عشوائية اختيرت باستخدام برنامج SPSS، ويلاح ظ أن الأرق ام المسل سلة المشطوبة هي الأرقام التي لا تدخل في العينة.

1 : student

	student	filter_$
1	1.00	0
2	2.00	0
3	3.00	0
4	4.00	0
5	5.00	0
6	6.00	0
7	7.00	0
8	8.00	0
9	9.00	1
10	10.00	0
11	11.00	0
12	12.00	1
13	13.00	0
14	14.00	0
15	15.00	0
16	16.00	0
17	17.00	0
18	18.00	0
19	19.00	0
20	20.00	1
21	21.00	0
22	22.00	0
23	23.00	0
24	24.00	0
25	25.00	0
26	26.00	0
27	27.00	0
28	28.00	0
29	29.00	1
30	30.00	0

شكل ٦-٢ عينة عشوائية اختيرت باستخدام برنامج SPSS

يلاحظ في الشكل ٦-٢ أن بعض الأرقام المسلسلة قد شطب من العمود الأول، وهذه هي الأرقام التي لم تدخل ضمن العينة العشوائية المختارة. أما العمود الثاني وهو يمثل المتغير student فهو العمود الذي اختيرت على أساسه العينة العشوائية أما العمود الثالث (filter_$) فهو مكون من الرقمين (0, 1) وقد وضع رقم ١ أمام الأفراد الذين تم اختيارهم ضمن العينة ويوجد هذا الرقم أمام الأرقام المسلسلة غير المشطوبة.

ويلاحظ أنه يمكن الحصول على مجموعات عشوائية مختلفة من نفس القائمة، وهذا أمر متوقع، وتعتبر كل عينة عشوائية ما دامت قد اختيرت بطريقة عشوائية سليمة. ولهذا نجد أنه يمكن الحصول من نفس المجتمع على عدد لا نهائي من العينات العشوائية، نظرا لاختلاف نقطة البدء من جدول الأعداد العشوائية في كل مرة.

واحتمال الحصول على عينة ممثلة للمجتمع بالطريقة السابق ذكرها احتمال كبير، إلا أن ضمان هذا التمثيل ليس مؤكدا تماما. فإننا إذا ألقينا عملة من ذات العشرة قروش مثلا ١٠٠ مرة فإن النتيجة المحتملة هي الحصول على ٥٠ وجها 'صورة' و٥٠ وجها 'كتابة'، إلا أنه من الممكن الحصول على ٥٣ وجها صورة وعلى ٤٧ وجها كتابة، أو ٤٥ وجها صورة، و٥٥ وجها كتابة، ولكننا نتوقع دائما الحصول على ٥٠٪ صورة و٥٠٪ كتابة. ومن الممكن الحصول أيضا على نتائج أخرى أقل احتمالا، مثل ٨٥ صورة و١٥ كتابة. ولكن الاحتمال الأكبر دائما هو في الحصول على قيم قريبة من ٥٠٪ من كل وجه.

المعاينة الطبقية العشوائية:

من الممكن الحصول على عينة عشوائية ولكنها غير ممثلة لخصائص المجتمع، فالعشوائية كما رأينا لا تضمن التمثيل، ولكنها تتيح فقط فرصة متساوية لأي فرد من أفراد المجتمع أن يُختار في العينة. ولذلك فإن المعاينة العشوائية البسيطة كثيرا ما تؤدي إلى الحصول على عينة تبتعد في خصائصها عن خصائص المجتمع مما يترتب عليه **خطأ المعاينة**. ولزيادة احتمال تمثيل خصائص المجتمع في العينة، فإننا نلجأ إلى المعاينة الطبقية العشوائية. ويعني ذلك أننا نصنف المجتمع في طبقات (أقسام) وفقا لخصائصه. مثال ذلك الجدول رقم (٦-١) بصفحة ١٦٦، فهذا الجدول مصنف في طبقتين أساسيتين هما البنون والبنات (أي وفقا للنوع)، وكذلك مصنف في طبقتين أخريين وفقا للصف (أول أو ثالث)، وهكذا بالنسبة للمدرسة. ويمكننا بعد ذلك الحصول على عينة عشوائية بسيطة من أصغر خلية (الصف)، فنحصل في النهاية على عينة طبقية عشوائية ممثلة لخصائص المجتمع. وعند سحب العينة من كل خلية فإننا قد نتبع واحدا من أسلوبين:

- المعاينة النسبية.
- المعاينة المتساوية.

وفي **المعاينة الطبقية العشوائية النسبية** نسحب من كل طبقة عددا يتناسب

مع نسبة عدد أفراد الطبقة إلى المجتمع. ففي نفس المثال الموضح بالجدول رقم (٦-١) نلاحظ أن مجموع أفراد المجتمع ١٦٧٣، وإذا أردنا الحصول على عينة بالطريقة النسبية فإننا نسحب من كل طبقة عددا يتناسب مع نسبة هذه الطبقة إلى المجتمع. فنجد مثلا أن تلاميذ الصف الأول بنين بالمدرسة (أ) يبلغون ١٢٠ وتبلغ نسبتهم إلى جميع أفراد المجتمع ٧,٢٪، ولذلك نسحب من هذا الصف ٧,٢٪ بطريقة عشوائية بسيطة. وفي النهاية نحصل على عينة طبقية عشوائية تتمثل فيها خصائص المجتمع وفقا لنسبة أعدادها في كل خاصية.

أما في **المعاينة الطبقية العشوائية المتساوية** فإننا نحصل على أعداد متساوية من كل طبقة وذلك بطريقة عشوائية. ورغم بساطة هذا الأسلوب إلا أنه يؤدي إلى اختلال التوزيع النسبي للخصائص. ولذلك نضطر أحيانا في مثل هذا الأسلوب إلى إدخال عامل وزني لمعادلة هذا الاختلال في التوزيع. ومع ذلك فإن هذا الأسلوب في اختيار العينة له أحيانا مزايا وبخاصة عند استخدام الأساليب الإحصائية التي تتطلب تساوي الأعداد في الخلايا المختلفة للعينة.

<u>خطوات المعاينة الطبقية العشوائية:</u>

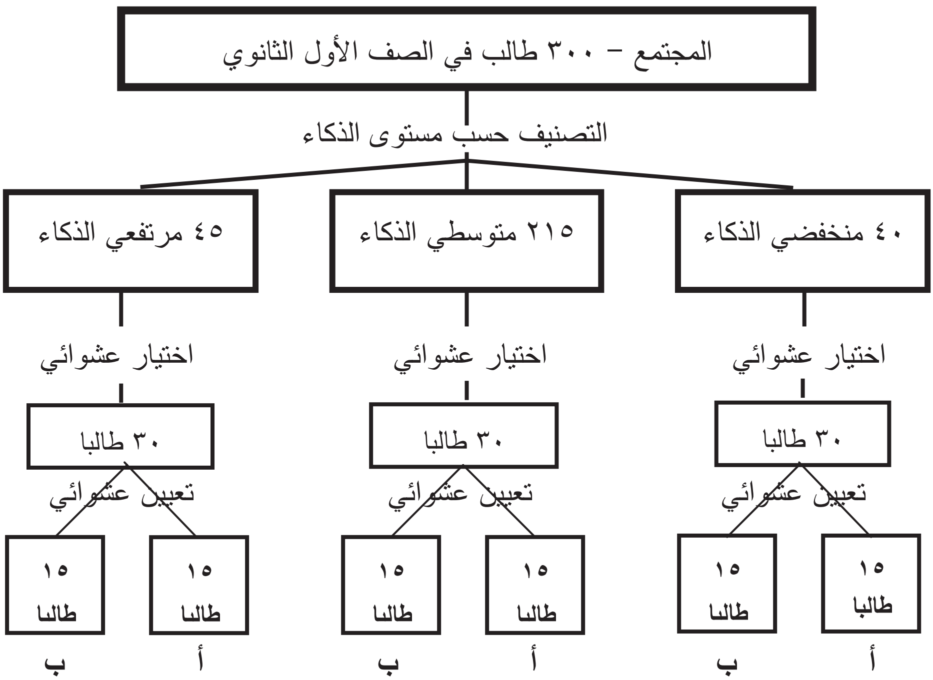
خطوات المعاينة الطبقية العشوائية شبيهة جدا بخطوات المعاينة العشوائية البسيطة، فيما عدا أننا نختار من مجموعات فرعية للمجتمع وليس من المجتمع ككل. وتتضمن المعاينة الطبقية العشوائية الخطوات التالية:

١- تحديد وتعريف المجتمع.
٢- تحديد حجم العينة.
٣- تحديد المجموعات الفرعية بناء على خصائص المجتمع السابق تحديدها في الخطوة ١ (وهذا ينطبق على المعاينة النسبية والمعاينة المتساوية).
٤- تصنيف أفراد المجتمع وفقا للمجموعات الفرعية السابق تحديدها وبحيث ينتمي كل فرد لمجموعة واحدة فقط، وذلك حتى لا تتداخل المجموعات.
٥- اختيار عينة عشوائية بسيطة من كل مجموعة فرعية بنفس الطريقة السابق تحديدها في المعاينة العشوائية البسيطة.

لنفرض مثلا أن مدرسا أراد القيام ببحث تجريبي يهدف إلى 'معرفة أثر طريقة التعلم بالاستكشاف في القدرة على استيعاب مادة العلوم للصف الأول الثانوي'. ولدراسة هذه المشكلة، قام الباحث بتصميم تجربة لاختبار الفرض الذي وضعه وهو 'يزيد مستوى استيعاب الطالب للمادة عندما يتعلم بطريقة الاستكشاف مقارنة بطريقة الاستقبال'. ولاختبار هذا الفرض صمم الباحث تجربة يتم فيها

التدريس لمجموعة من الطلبة بطريقة الاستكشاف (مجموعة أ)، ولمجموعة أخرى بطريقة الاستقبال (مجموعة ب). أي أن المتغير المستقل يتكون من مستويين هما طريقة الاستكشاف وطريقة الاستقبال. وحدد حجم العينة من ٩٠ طالبا، يقوم بتقسيمها في مجموعتين: مجموعة تجريبية (مجموعة التدريس بطريقة الاستكشاف وتتكون من ٤٥ طالبا) ومجموعة مقارنة (مجموعة التدريس بطريقة الاستقبال، وتتكون من ٤٥ طالبا أيضا). وذلك من مجتمع الصف الأول الثانوي بمدرسته وحجمه ٣٠٠ طالب. ونظرا لأن مستوى الذكاء عامل هام مؤثر في التحصيل فإن الباحث يستخدمه كمتغير ضابط. ويبدأ تنفيذ التصميم التجريبي بإجراء اختبار ذكاء لطلاب الصف الأول الثانوي، وبناء على نتيجة الاختبار يصنف الباحث مجتمع الصف الأول في ثلاثة مستويات بالنسبة للذكاء، الطلاب مرتفعو الذكاء، و متوسطو الذكاء، ومنخفضو الذكاء. أي أن عينة البحث سوف تصنف في طبقتين:

- طبقة تتبع تصنيف المتغير المستقل (مجموعة الاستكشاف ومجموعة الاستقبال).
- طبقة مستوى الذكاء (ثلاث مجموعات مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة).



شكل ٦–٣ رسم تخطيطي لاختيار عينة طبقية عشوائية

وبناء على ذلك يختار المدرس ٣٠ طالبا من كل مستوى من مستويات الذكاء الثلاثة، ثم بطريقة التعيين العشوائي يصنف الثلاثين طالبا في مجموعتين: مجموعة

الاستكشاف (أ) ومجموعة الاستقبال (ب). وبعد اختيار العينة يكون لدى المـ درس ست مجموعات على النحو التالي:

١- مجموعة الاستكشاف مرتفعة الذكاء
٢- مجموعة الاستقبال مرتفعة الذكاء
٣- مجموعة الاستكشاف متوسطة الذكاء
٤- مجموعة الاستقبال متوسطة الذكاء
٥- مجموعة الاستكشاف منخفضة الذكاء
٦- مجموعة الاستقبال منخفضة الذكاء

والرسم التخطيطي (شكل ٦-٣) يوضح طريقة استخدام المعاينة العـ شوائية الطبقية كما نفذها المدرس في بحثه:

المعاينة العنقودية العشوائية:

في المعاينة العنقودية يتم اختيار مجموعـ ات ولـ يس أفـ رادا، فالمعايـ نة العشوائية العنقودية هي الاختيار العشوائي لمناطق أو مجموعات أو تجمعات مختلفة مثل المدارس أو الفصول الدراسية أو المناطق التعليمية. وتتصف هذه المجموعات أو التجمعات في أن لكل أعضائها نفس الخصائص. وبعد ذلك نختار الأفراد من كل تجمع أو عنقود. فمثلا بدلا من اختيار عينة من الأفراد من تلاميذ الصف الرابـ ع الابتدائي، يمكن اختيار عينة من فصول الصف الرابع الابتدائي، ثم نستخدم جميـ ع التلاميذ في كل فصل نختاره ضمن العينة. ويشترط في هذا الأسـ لوب أن يكـ ون لأفراد كل تجمع أو عنقود نفس الخصائص. وإذا لم يتحقق ذلك تـ صبح المعايـ نة العشوائية العنقودية غير مناسبة، لأن خصائص المجتمع لن تكـ ون ممثلـ ة تمثـ يلا صادقا.

ومن الأنسب استخدام المعاينة العشوائية العنقودية عندما تكون المجتمعـ ات كبيرة جدا أو منتشرة على مساحة جغرافية مترامية. وأحيانا مـ ا تكـ ون المعايـ نة العشوائية العنقودية هو الطريقة الوحيدة الممكنة في اختيار العينة. فمن غير الممكن أحيانا الحصول على قائمة كاملة بأسماء أفراد المجتمع، مما يجعل المعاينة العشوائية البسيطة أو الطبقية غير ممكن. وفي كثير من الأحيان لا يكون للباحث أي سيطرة على أفراد المجتمع، كأن يكونوا موزعين في فصول، وفي هذه الحالة يصعب جـ دا الحصول على موافقة المختصين في المناطق التعليمية بالحصول على عينة عشوائية من الفصل وترك بعض تلاميذه الآخرين واستبعادهم من العينة. مثال ذلك إذا أراد باحث اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني الثانوي، بحيـ ث يختـ ار عيـ نة

عشوائية من كل فصل مع ترك عدد قليل من الطلاب خارج العينة، فمن المستبعد موافقة الناظر أو المنطقة التعليمية على مثل هذا الإجراء في اختيار العينة. ولكن من المحتمل جدا الحصول على موافقة المسئولين إذا اختار الباحث فصولا كاملة لدراسته.

وتعتبر كل مجموعة عنقودا مادام لأفرادها نفس الخصائص. ومن أمثلة العناقيد التي يمكن استخدامها في العينات الفصول الدراسية، والمدارس، والتجمعات السكنية، والمستشفيات. وعادة ما تستغرق المعاينة العنقودية وقتا قليلا، وتكاليف محدودة، وسهولة في الحصول عليها. فمن الأيسر استخدام جميع الطلبة في عدة فصول، من الحصول على عينة من الطلبة من فصول كثيرة. وبالمثل نجد في الدراسات المسحية من الأيسر الحصول على جميع الأفراد في تجمع سكني واحد من الحصول على عدد من الأفراد ينتمون لتجمعات سكنية مختلفة. ومن الواضح من الأمثلة السابقة أن الحصول على عينة عشوائية عنقودية أمر سهل، وإن لم يكن من الطرق المفضلة في بعض الأحيان.

خطوات المعاينة العنقودية العشوائية:

لا تختلف خطوات المعاينة العنقودية كثيرا عن خطوات المعاينة العشوائية البسيطة أو المعاينة العشوائية الطبقية. والفرق الرئيسي بينهما هو أن المعاينة العنقودية تجري على مجموعات (عناقيد) وليس على أفراد. وفيما يلي خطوات المعاينة العنقودية:

١- تعريف وتحديد خصائص المجتمع.
٢- تحديد حجم العينة المرغوب فيه.
٣- تعريف وتحديد العنقود.
٤- عمل حصر لكل العناقيد، أو وضع قائمة بالعناقيد التي يتكون منها المجتمع.
٥- تقدير عدد أفراد المجتمع في كل عنقود.
٦- تحديد عدد العناقيد بقسمة عدد أفراد العينة على العدد التقديري للأفراد في كل عنقود.
٧- اختيار عدد العناقيد المطلوب اختيارا عشوائيا (باستخدام جدول الأعداد العشوائية).
٨- عدد أفراد العينة هم جميع الأفراد الذين تشملهم العناقيد المختارة عشوائيا.

ويمكن تنفيذ المعاينة العنقودية في مراحل، تتضمن اختيار عناقيد ضمن عناقيد أخرى. ويطلق على هذه الطريقة ***المعاينة متعددة المراحل***. مثال ذلك

اختيار مجموعة عشوائية من المدارس كعناقيد، ثم اختيار مجموعة عشوائية من الفصول الدراسية من داخل كل مدرسة.

وهناك اعتقاد خاطئ لدى بعض الباحثين الجدد بإمكانية اختيار عنقود واحد فقط. فكثيرا ما يعرف الباحث مجتمعه بأنهم جميع طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة من المناطق التعليمية. ثم يختار مدرسة واحدة اختيارا عشوائيا. وهو في هذه الحالة كمن يختار عينة مكونة من طالب واحد (وهذا بالطبع أمر لا يمكن أن يفكر فيه نفس الباحث). وإذا تذكرنا دائما أن العينة الجيدة هي العينة الممثلة للمجتمع، فإنه من غير الممكن أن تكون مدرسة واحدة ممثلة لكل المدارس في المجتمع. ولذلك من الطبيعي اختيار عدد من العناقيد حتى يمكن تعميم النتائج على المجتمع. وفيما يلي مثال على المعاينة العنقودية العشوائية:

لنفرض أن باحثا يريد إجراء بحث على مجتمع المدرسين في أحد المناطق التعليمية، وهذا المجتمع مكون من ٥٠٠٠ مدرس، ويريد هذا المدرس الحصول على عينة مكونة من ٥٠٠ مدرس باستخدام طريقة المعاينة العشوائية العنقودية. وفي هذه الحالة فإنه يتبع الخطوات التالية:

١- المجتمع هو جميع المدرسين (٥٠٠٠ مدرس) في منطقة 'س' التعليمية.
٢- حجم العينة المرغوب فيه ٥٠٠ مدرس.
٣- العنقود المناسب هو المدرسة.
٤- لدى الباحث قائمة بجميع مدارس المنطقة المعنية وعددها ١٠٠ مدرسة.
٥- رغم أن المدارس تختلف في عدد المدرسين بها إلا أن متوسط عدد المدرسين بالمدرسة الواحدة ٥٠ مدرسا.
٦- عدد العناقيد (المدارس) المطلوبة يساوي حجم العينة المرغوب (٥٠٠) مقسوما على متوسط عدد المدرسين في العنقود (٥٠ مدرسا)، وبذلك يكون عدد المدارس المطلوبة هو ٥٠٠ ÷ ٥٠ = ١٠.
٧- يقوم الباحث باختيار عشرة مدارس عشوائيا من ١٠٠ مدرسة.
٨- عدد أفراد العينة هم جميع المدرسين في المدارس العشرة.

وبذلك يقوم الباحث بتنفيذ بحثه في عشرة مدارس بالمنطقة التعليمية حيث يوزع الاستبيان الذي أعده على جميع المدرسين بهذه المدارس.

ومزايا المعاينة العنقودية واضحة، ولكن كما هو الحال في أي شيء فإن هناك عددا من العيوب في هذه الطريقة أهمها:

١- هناك احتمال كبير ألا تكون العينة ممثلة للمجتمع من ناحية أو أخرى، ففي

المثال السابق نجد أن جميع أفراد العينة من عدد محدود من المدارس. ولذلك فإن هناك احتمالا كبيرا في أن تختلف المدارس العشرة المختارة عن التسعين مدرسة الأخرى في بعض الخصائص مثل المستوى الاقتصادي للطلبة أو غير ذلك من الخصائص، وللتغلب على هذه المشكلة يمكن اختيار عينة أكبر مما يزيد في إمكانية تمثيل العينة.

٢- لنفرض أن المجتمع الذي ندرسه هو جميع تلاميذ الصف الخامس في عشر مدارس ابتدائية (بكل صف خامس بالمدرسة ١٦٠ تلميذا في أربعة فصول، أي ٤٠ تلميذا في الفصل الواحد)، ونريد الحصول على عينة من ١٦٠ تلميذا. فمن الممكن الحصول على عينة عنقودية بعدد من الطرق، مثل:

- اختيار مدرسة واحدة عشوائيا واستخدام جميع تلاميذ الصف الخامس بها.
- اختيار أربعة فصول من مدرستين (فصلان من كل مدرسة).
- اختيار ١٦٠ تلميذا اختيارا عشوائيا من عشرة مدارس.

ويلاحظ أننا نحصل في كل مرة على عينة مكونة من ١٦٠ تلميذا، إلا أن العينات الثلاث ليست متساوية في كفاءتها. ففي الحالة الأولى نحصل على العينة كلها من مدرسة واحدة، ومن المحتمل تماما أن تكون هذه المدرسة مختلفة عن المدارس التسع الأخرى من حيث خصائص المجتمع. والحالة الثانية أفضل قليلا، ولكن اختيارنا للعينة يقتصر على مدرستين فقط من عشر مدارس. أما الحالة الثالثة، فهي الحالة الوحيدة التي يكون فيها من المحتمل الحصول على عينة بها تلاميذ من كل المدارس بما فيها من فصول تقريبا. وحتى إذا لم تكن المعاينة العشوائية مجدية لكان اختيار فصلين من مدرستين مفضلا على اختيار جميع أفراد العينة من مدرسة واحدة. بل ويكون من الأفضل اختيار أربعة فصول (أربعة عناقيد) من أربعة مدارس. وللتغلب على انخفاض مستوى تمثيل العينة للمجتمع المرتبط بالمعاينة العنقودية من الأفضل زيادة عدد فصول العينة من أربعة فصول إلى ثمانية فصول مثلا.

٣- من المشكلات الأخرى المرتبطة بالمعاينة العنقودية أن تحليل بياناتها غير مناسب باستخدام معظم أساليب الإحصاء الاستدلالي العادية. فالإحصاء الاستدلالي يتطلب المعاينة العشوائية، وليس كافيا استخدام التعيين العشوائي لمجموعات قائمة (العناقيد)، إذ يجب تكوين المجموعات باستخدام التعيين العشوائي. والأساليب الإحصائية المتوفرة والمناسبة للمعاينة العنقودية عادة

أقل حساسية للفروق التي قد توجد بين المجموعات.

وعلى هذا يجب موازنة مزايا وعيوب المعاينة العنقودية قبل اختيار أسلوب المعاينة الذي يستخدمه الباحث.

المعاينة العشوائية المنتظمة:

وفي هذه الطريقة نختار الفرد أو العنصر على مسافات متساوية من قائمة أسماء أفراد المجتمع. فلو كان المجتمع يتكون من ٥٠٠ فرد وأردنا اختيار عينة من ٥٠ فردا فإننا نقسم عدد أفراد المجتمع على عدد أفراد العينة (أي ٥٠٠ ÷ ٥٠)، وذلك لتحديد المسافة بين كل فرد والذي يليه، وهي في هذه الحالة ١٠. ثم نختار بطريقة عشوائية رقما بين ١ و ١٠ لنبدأ منه اختيار العينة، ولنفرض أن هذا الرقم في مثالنا (٤)، فإن أرقام أفراد العينة تكون ٤، ١٤، ٢٤، ٣٤، ٤٤، ٥٤، ٦٤، ٧٤، ٨٤، ٩٤، ...، ٤٩٤، حتى يتجمع لدينا ٥٠ فردا.

وتستخدم طريقة المعاينة العشوائية المنتظمة نظرا لأنها بسيطة ومباشرة وغير مكلفة. ولذلك إذا توفرت لدينا قائمة كاملة بالمجتمع تصبح طريقة المعاينة العشوائية المنتظمة طريقة فعالة للغاية.

والفروق الرئيسية بين المعاينة المنتظمة وطرق المعاينة الأخرى هو أن أعضاء المجتمع ليس لديهم فرصة مستقلة لاختيارهم ضمن العينة. إذ بمجرد اختيار الفرد الأول من العينة يتحدد اختيار باقي أفراد العينة بشكل آلي.

وبالرغم من أن الاختيارات ليست مستقلة، إلا أن المعاينة العشوائية المنتظمة تعطينا عينة عشوائية إذا كان ترتيب الأسماء في قائمة أسماء المجتمع عشوائيا. إذ لابد أن يتحقق واحد من أمرين: إما أن تكون عملية الاختيار عشوائية، أو أن تكون قائمة أسماء أفراد المجتمع نفسها مرتبة عشوائيا. ومن النادر الحصول على قائمة لأفراد المجتمع مرتبة عشوائيا، ولذلك فإن المعاينة المنتظمة ليست في كفاءة المعاينة العشوائية البسيطة أو الطبقية. ورغم أن بعض الباحثين يختلفون على هذه النقطة، إلا أن الاعتراض الأساسي على المعاينة المنتظمة هو أن استخدام قائمة غير عشوائية قد يترتب عليه استبعاد بعض الجماعات الفرعية في المجتمع استبعادا منتظما من العينة.

<u>خطوات المعاينة العشوائية المنتظمة:</u>

تشتمل المعاينة العشوائية المنتظمة على الخطوات التالية:

١- تعريف وتحديد المجتمع.

٢- تحديد حجم العينة المرغوب فيه.
٣- الحصول على قائمة بأسماء أفراد المجتمع.
٤- تحديد المسافة بين أفراد العينة وذلك بقسمة عدد أفراد المجتمع على حجم العينة المرغوب فيه.
٥- اختيار رقم عشوائي في حدود المسافة التي حصلنا عليها في الخطوة السابقة.
٦- البدء من هذا الرقم واختيار الأفراد على مسافات متساوية حتى نحصل على العدد الكامل لأفراد العينة.

<u>مثال على كيفية اختيار عينة منتظمة.</u>

١- المجتمع يتكون من ٥٠٠٠ مدرس هم جميع المدرسين في إحدى المناطق التعليمية.
٢- حجم العينة المرغوب فيه ٥٠٠.
٣- يحصل الباحث من المنطقة على قائمة بأسماء جميع المدرسين مرتبة ترتيبا أبجديا. ورغم أن القائمة ليست مرتبة عشوائيا إلا أن ذلك أفضل ما يمكن الحصول عليه.
٤- قسمة حجم المجتمع على حجم العينة أي ٥٠٠٠ ÷ ٥٠٠ = ١٠، أي أن المسافة التي تقع بين كل فرد في العينة والفرد الذي يليه هي ١٠.
٥- اختيار رقم بين ١ و ١٠ بطريقة عشوائية ونبدأ الاختيار من القائمة بدءا بالرقم الذي حصلنا عليه. ولنفرض أن هذا الرقم ٤.
٦- نختار الاسم الرابع من القائمة يليه الاسم رقم ١٤، ثم الاسم رقم ٢٤، ٣٤، وهكذا حتى نحصل على ٥٠٠ فرد.

المعاينة المتحيزة (المعاينة غير الاحتمالية):

يندر أن يختار الباحثون في البحوث الكيفية عينة ممثلة لخصائص مجتمع كبير يحتوي على عدد كبير جدا من الحالات لدراسة العينة دراسة مكثفة كما هو الحال في البحوث الكمية. ويقول فليك (Flick, 1998, p. 41) إن الذي يحدد اختيار الأفراد في البحوث الكيفية هو ارتباطهم بموضوع البحث وليس تمثيلهم للمجتمع. ولذلك ينزع الباحثون الكيفيون إلى اختيار عينة غير عشوائية (غير احتمالية). ويعني هذا أنهم نادرا ما يحددون حجم العينة قبل اختيارها، كما أن معلوماتهم محدودة عن المجتمع أي المجموعة الأكبر التي يسحبون منها العينة. وعلى العكس من الباحثين الكميين الذين يضعون خطة لسحب العينة قائمة على

نظرية الاحتمالات، نجد الباحثين الكيفيين يختارون العينة بالتدريج، ويقوم اختيارهم هذا على نوع الحالة ومضمونها، ومدى صلاحيتها للبحث الذي يقومون به. وسوف نتناول هذه النقطة مرة أخرى عند الكلام على البحوث الكيفية في القسم الخامس.

ومن وجهة نظر الباحث االكمي فإن أي أسلوب لاختيار العينة لا يعتمد على الاختيار العشوائي يترتب عليه اختيار عينة متحيـزة لا تـصلح للدراسـة. أي أن المعاينة المتحيزة تحدث عندما نحصل على عينة غير عشوائية أي عينة غرضـية مقصودة لمجرد سهولة الحصول عليها. ويوضح جدول (٦-٣) بعـض أسـاليب اختيار العينات غير العشوائية، ويلاحظ أنها تتبع طرقا مختلفة بعيدة عـن المعاينـة العشوائية. ومن الصعب التوصية باستخدام مثل هذه الطرق في اختيار العينة.

جدول ٦-٣ بعض أساليب اختيار العينات المتحيزة

نوع العينة	طريقة اختيارها
مصادفة	الحصول على الحالات بأي طريقة سهلة ومناسبة.
الحصة	الحصول على عينة محددة العدد مسبقا من أقسام معروفة ومحددة تعكس تنوع خصائص المجتمع، وذلك باستخدام المصادفة كأسلوب في الاختيار.
غرضية	الحصول على جميع الحالات الممكنة التي تناسب معيارا معينا، باستخدام أساليب معينة.
الحالات المتطرفة	الحصول على حالات تختلف اختلافا واضحا عن المعدل العام للنمط السائد (وهذا نوع خاص من العينة الغرضية).
المتتابعة	الحصول على حالات بالتتابع حتى نصل إلى حد التشبع بمعنى التوقف عن الحصول على معلومات أو خصائص جديدة (وقد تستخدم هذه الطريقة أيضا مع أنواع أخرى من العينات).
النظرية	الحصول على عينة تساعد على الكشف عن الخصائص المهمة نظريا في موقف أو موضوع معين.
الكتلة	اختيار مجموعة واحدة كعينة، مثل اختيار جميع التلاميذ في فصل واحد أو جميع الأفراد في منطقة سكنية واحدة.
الاجتهادية	استخدام الخبرة الشخصية في اختيار العينة

عينة المصادفة:

وتؤدي هذه الطريقة إلى الحصول على عينة غير سـليمة وغيـر ممثلـة للمجتمع. وعندما يستخدم الباحث الحالات على أساس سهولة الحصول عليها، فمن السهل جدا الحصول على أفراد تبتعد خصائصهم بشكل خطيـر عـن خـصائص

المجتمع. ورغم أن الحصول على مثل هذه العينات سريع وسهل إلا أن الأخط اء المنتظمة المرتبطة بهذه الطريقة في الاختيار تجعل استخدام مثل هذه العين ة أس وأ شيء يمكن أن يحدث للبحث. وهذا ما نلاحظه كثيرا في المقابلات التي يقوم به ا موظفو التليفزيون حيث يخرجون إلى ال شارع ويخت ارون أي ف رد ي صادفهم، ويتحدثون معه، ويعتبرون أنهم اختاروا عينة من الناس. ولكن مثل هذه العين ة لا يمكن أن تكون ممثلة للمجتمع، ولا يمكن الاعتداد بآرائهم عند اتخاذ أي قرار. كذلك بعض برامج التليفزيون التي تعتمد على المقابلات الشخصية، قد يختار فيها الأفراد اعتمادا على أنهم أفراد طبيعيون، ولكن مثل هذا الأسلوب في الاختيار لا يمكن أن يجعل لآرائهم صفة تمثيل المجتمع.

وتحدث مثل هذه الطريقة مع الصحفيين الذين يقابلون أفرادا مصادفة ف ي الشارع، أو يذهبون إليهم في مكان عملهم لمقابلتهم، أو يرسلون استبيانات بالبري د لبعض الأفراد. مثال ذلك ما حدث مع إحدى ال صحف اليومي ة ح ين أرس لت استبيانات بالبريد إلى ٥٠٠٠ آلاف فرد من المجتمع المصري تطوعوا للإجابة على الاسبتيان، واعتبرت أنها حصلت على عينة عشوائية، ولكن مثل هذه العينة لا يمكن التعميم منها، فليس كل الناس من قراء هذه الصحيفة.

المعاينة بالحصة:

وفيها يقوم الباحث أولا بالتعرف على فئ ات المجتم ع (مث ل ال ذكور والإناث، أو من تقل أعمارهم على ٣٠ سنة، ومن تتراوح أعمارهم ب ين ٣٠ و ٦٠ سنة، ومن تزيد أعمارهم على ٦٠ سنة). ثم يختار الباحث بعد ذلك عددا ثابتا م ن كل فئة، إذ يقرر مثلا اختيار عشرة ذكور وعشرة إناث، أو خمسة أفراد من كل فئة من الفئات العمرية المذكورة. ومن الصعب في مثل هذه الطريقة الح صول عل ى عينة ممثلة للمجتمع.

ولذلك يترتب على المعاينة بالحصة الحصول على عين ة متحي زة ، لأن اختيار الباحث لم يكن عشوائيا لأفراد العينة. فقد يذكر باحث مثلا أنه حصل عل ى البيانات من ٤٠ من الذكور تتراوح أعمارهم بين ٣٥ و٥٥ سنة، وتتراوح دخ ولهم بين ٣٠٠٠، ١٠٠٠٠ جنيه سنويا. ورغم أن هذه المتغيرات تقيد الباحث إلى ح د ما، إلا أنه قد يقرر مثلا توزيع استمارة البحث على مجموعة من الأفراد الحاضرين بعد انتهاء محاضرة عامة مثلا.

وهذه الطريقة في اختيار العينة أفضل من الطريقة ال سابقة لأن الباح ث يستطيع أن يؤكد أن اختيار العينة تم وفقا لخصائص محددة مسبقة لأفراد المجتم ع.

ففي العينة بالمصادفة يمكن أن تتم جميع المقابلات مع أفراد من نوع واحد: ذكور فقط، أو إناث فقط. إلا أن اختيار الأفراد يتم في هذه الطريقة بالمصادفة أيضا، حيث يحصل الباحث على أي فرد يصادفه، وبذلك لا يمكن أن يحصل على عينة ممثلة لخصائص المجتمع.

المعاينة الغرضية:

المعاينة الغرضية تكون في بعض الأحيان مقبولة في مواقف خاصة. والأساس في المعاينة هنا هو حكم الخبير في اختيار الحالات المطلوبة، أو قد يكون اختيار الحالات بناء على غرض خاص في عقل الباحث. ولكنها غير مناسبة إذا كان الغرض منها مثلا اختيار "الطالب المتوسط" أو "المدرسة النمطية". ولا يستطيع الباحث أن يعرف عند استخدام هذه الطريقة في المعاينة إذا كانت الحالات التي اختارها تمثل المجتمع. وتستخدم هذه الطريقة في البحوث الاستطلاعية، وفي البحوث الإثنوجرافية.

والبحوث الغرضية مناسبة في ثلاثة مواقف:

١- اختيار حالات فريدة يمكن الحصول منها على معلومات مهمة. مثال ذلك باحث أراد أن يستخدم تحليل المحتوى لاختيار بعض المجلات للحصول على أفكار مرتبطة بالثقافة. وفي هذه الحالة قد يختار مثلا مجلة "نصف الدنيا" لدراسة الاتجاهات الخاصة لهذه المجلة. وقد تستخدم هذه الطريقة أيضا عند الرغبة في دراسة بعض حالات لها وضعها الخاص.

٢- قد يستخدم الباحث المعاينة الغرضية للحصول على عينة من مجتمع يصعب التوصل إليه. مثال ذلك إذا أراد باحث أن يدرس الاستراتيجيات المعرفية لمدمنى المخدرات. وفي هذه الحالة من الصعب وضع قائمة بجميع المدمنين، ولكنه قد يلجأ إلى وزارة الداخلية للحصول على بعض أفراد من المسجونين المحكوم عليهم بسبب الإدمان. وفي هذه الحالة قد يساعده الخبراء في وزارة الداخلية للحصول على العينة المطلوبة. وفي هذا النوع من المعاينة قد يلجأ الباحث إلى أساليب مختلفة بغرض تحديد مواقع الأفراد للحصول على أكبر عدد ممكن من الحالات.

٣- ومن الطرق الأخرى التي يستخدم فيها الباحث المعاينة الغرضية رغبته في التعرف على أنواع معينة من الحالات لدراستها دراسة متعمقة. مثال ذلك إذا أراد الباحث دراسة بعض الأطفال المتخلفين عقليا فإنه في هذه الحالة قد يلجأ

إلى مؤسسات الرعاية للحصول على عينة منها من الأطفال المتخلفين عقليـ ا. ومن الواضح أنه لا يمكن التعميم من مثل هذه الحـ الات المتطرفـ ة، ولكـ ن الغرض منها اكتساب بصيرة في الديناميات التي تتفاعل داخل الفرد وتـ ؤدي إلى ظهور سمات معينة.

معاينة الحالات المتطرفة:

يستخدم الباحث معاينة الحالات المتطرفة (ويطلق عليهـ ا أحيانـ ا معاينـ ة الحالات الشاذة) عندما يرغب في دراسة الحالات التي تختلف عن النمط السائد، أو التي تختلف خصائصها عن الخصائص الشائعة في المجتمع. ويشبه ذلك ما قد يقوم به باحث لتحديد بعض أفراد معينين ذوي خصائص معينة. مثال ذلك ما قامت به منى محمد قاسم (٢٠٠١) في بحثها للدكتوراه عندما اختارت أربع حالات متطرفـ ة من الدراسة السيكومترية لدراستها دراسة متعمقة. وكان أسلوبها في الاختيار هـ و الحصول على أربع حالات حصلت كل منها على أعلى درجة فـ ي أربعـ ة أبعـ اد مختلفة كانت تقوم بدراستها.

وتختلف معاينة الحالات المتطرفة عن المعاينة الغرضية في أن الغرض من معاينة الحالات المتطرفة هو اختيار حالات غير عادية، أو مختلفة، أوغريبة، ليست ممثلة للمجتمع ويرجو الباحث أن يحصل منها على معلومات تقـ ع خـ ارج نطـ اق المألوف بين أفراد المجتمع. فإذا أراد باحث مثلا أن يدرس المتسربين من التعلـ يم الأساسي، فإنه يحاول الحصول على عينة من المتسربين ليدرس العوامل التـ ي أدت إلى تسربهم من التعليم.

المعاينة المتتابعة:

وتشبه المعاينة المتتابعة المعاينة الغرضية مع فرق واحد هو أنه في المعاينة الغرضية يحاول الباحث الحصول على أكبر عدد ممكن من الحالات المناسبة التـ ي تقع في نطاق تعريفه للمتغيرات التي يدرسها حتى يستنفد ما لديه من جهـ د ومـ ال ووقت. فالمبدأ الأساسي هو الحصول على كل حالة ممكن الحصول عليها. أما في المعاينة المتتابعة فإن الباحث يظل يجمع الحالات حتى تملأ المعلومات أو الحـ الات التي يحصل عليها الفراغ الذي لديه. وفي هذه الحالة يجمع عـ ددا مـ ن الأفـ راد ويدرسهم، ثم يجمع عددا آخر ويدرسهم، وهذا بالتتابع حتى يحقق الغرض الذي يريد الوصول إليه من دراسة العينة. لنفرض أن باحثا يريد دراسة حالات الرسوب في الثانوية العامة، ففي هذه الحالة قد يجمع عددا من الراسبين ويدرسهم وفقا للمتغيرات

التي حددها للدراسة، وبعد الانتهاء من دراستهم، يحصل على عينة أخري ويدرسها، وهكذا حتى يصل إلى نقطة التشبع ولا يعود يحصل على بيانات جديدة، فيتوقف ويعتبر أنه حصل على العينة التي يريدها.

المعاينة النظرية:

وفي هذه الطريقة في المعاينة يقوم الباحث بجمع عدد من العناصر (أشخاص، أو مواقف، أو أحداث، أو فترات زمنية). ويختار هذه العناصر بعناية حتى يؤسس النظرية التي يريدها. ويؤدي نمو النظرية إلى توجيه اختياره للحالات، فهو يجمع الحالات بناء على التوجه النظري الذي توصل إليه من دراسة سابقة لمبادئ النظرية. مثال ذلك قد يرغب الباحث الإثنوجرافي في ملاحظة مجموعة من الأفراد في موقع معين (قد يكون مدرسة أو معهدا أو مؤسسة) طوال أيام الأسبوع. ومن الناحية النظرية قد يتساءل الباحث عما إذا كان الأفراد يتصرفون بنفس الطريقة من وقت لآخر. وفي هذه الحالة قد يحصل على عينة زمنية أخرى للحصول على صورة كاملة ويعلم ما إذا كانت الظروف المهمة واحدة أم متغيرة.

المعاينة بالكتلة:

تحدث المعاينة بالكتلة عندما يختار الباحث لبحثه عينة مكونة من فصل واحد في مدرسته (قد يكون الفصل الذي يدرسه)، أو المنطقة السكنية التي يعيش فيها، أو مجموعة الأسر التي تقيم في العمارة التي يسكنها، أو غير ذلك من الأشياء المشابهة. وغرضه الوحيد من هذا الاختيار هو سهولة الحصول على البيانات منها، ولذلك تكون عينة متحيزة. ولا يمكن التعميم من هذه العينة فأي نتيجة يحصل عليها الباحث لا تنطبق إلا على *'الكتلة'* التي اختارها.

المعاينة الاجتهادية:

يلجأ الباحث في المعاينة الاجتهادية إلى اختيار عينة ما اعتمادا على خبرته واجتهاده، مثل اختيار رؤسائه أو زملائه في العمل، أو أصدقائه المقربين. ومثل هذه الطريقة تؤدي إلى الحصول على عينة متحيزة فحتى أمهر الخبراء تختلف أحكامهم عند محاولة اختيار عينة ممثلة.

وتؤدي الطرق السابقة إلى الحصول على عينات متحيزة. إلا أن هناك طرقا أخرى يترتب عليها أيضا الحصول على عينة متحيزة، وذلك عندما يتدخل الباحث في طريقة اختيار العينة، ويبتعد عن الأسلوب العشوائي في الاختيار. وبمعنى آخر يمكن اعتبار أية عينة لا نحصل عليها بالطريقة العشوائية عينة

متحيزة، ذلك أن الابتعاد عن العشوائية غالبا ما يؤدي إلى تدخل ذاتية الباحث في اختيار العينة.

وأحيانا ما يساعد موقف البحث على التحيز. مثال ذلك الحصول على عينة من المتطوعين. وقد يعتقد الباحث أن هذا لا يؤثر على النتائج، ومثل هذا الاعتقاد خطأ لأن المتطوعين يختلفون عن غير المتطوعين من عدة وجوه منها الدافعية، والميل، وهي من العوامل التي تؤثر على النتائج. ويحدث التحيز أيضا في اختيار العينة عندما يرسل الباحث الاستبيانات بالبريد، فقد يعتقد أن من يرد على هذه الاستبانات لا يختلف عمن لا يرد عليها، ويعتبر المجموعة التي ترد الاستبانات هي عينة عشوائية من المجتمع، وهذا اعتقاد خاطئ خاصة إذا كانت نسبة الردود أقل من ٥٠٪، لأنه في هذه الحالة قد يكون للمستجيبين خصائص تختلف عن خصائص المجتمع الأصلي، وتكون العينة متحيزة. أما إذا كانت نسبة الردود أكثر من ٨٥٪ من العينة، فإن العينة لا تكون متحيزة ويمكن تعميم النتائج منها (Moore, 1983).

وفي أحيان أخرى قد يرى الباحث أن النتائج التي حصل عليها من العينة لا تبدو سليمة، فيتخلى عن هذه العينة، ويحصل على عينة أخرى، وهكذا حتى يحصل على النتائج التي كان يتوقعها، ويستخدم بعض الباحثين هذا الأسلوب لتحقيق فروضهم، إلا أن هذا الموقف موقف متحيز، حتى ولو كان اختيار العينة في كل مرة اختيارا سليما.

وليس معنى ذلك عدم الشك في النتائج عندما تتناقض مع نتائج أخرى، ولكن أسباب الخطأ متعددة، فقد يرجع التناقض في النتائج إلى أخطاء في العمليات الحسابية والإحصاء، أو في تصنيف البيانات وتجميعها، أو في أسلوب القياس المستخدم، وغير ذلك من الأسباب. ولذلك يجب مراجعة النتائج بدقة ومراجعة جميع العمليات الإحصائية وعمليات تدوين النتائج أو إدخالها بالحاسب الآلي، وبمعنى آخر مراجعة جميع الخطوات الإجرائية للبحث حتى نتأكد من أن النتائج تمليها فعلا البيانات التي حصلنا عليها من العينة. ويعني هذا أن التحيز قد ينشأ من إجراءات البحث وليس من العينة في حد ذاتها.

خطأ المعاينة والتحيز:

اختيار العينات باستخدام أفضل أساليب المعاينة لا يضمن أن تكون العينة المختارة ممثلة للمجتمع. فأخطاء المعاينة التي لا سيطرة للباحث عليها يمكن أن تحدث كما ذكرنا سابقا. وبالطبع لا يمكن الحصول على عينة يتطابق تركيبها مع

تركيبة المجتمع تماما. فقد يكون بالعينة على سبيل المثال نسبة من الذكور أقل من نسبة تواجدهم في المجتمع، أو متوسط ذكاء أعلى من متوسط الذكاء بالمجتمع، وهكذا. وإذا اختيرت عينة كبيرة الحجم بعناية فإن هناك احتمالا كبيرا في تمثيل العينة للمجتمع. وقد يحدث بالصدفة أن تختلف العينة اختلافا واضحا عن المجتمع في بعض المتغيرات الرئيسية. ولكن لا يؤثر هذا الاختلاف على نتائج الدراسة. ويمكن التغلب على هذا الأمر باستخدام المعاينة الطبقية العشوائية، حيث إن احتمال تمثيل المجتمع فيها أكبر من احتمال تمثيله باستخدام أساليب المعاينة الأخرى.

أما تحيز المعاينة فهو أمر آخر. إذ لا يرجع لفروق الصدفة العشوائية بين العينات والمجتمع. فتحيز المعاينة خطأ منتظم ويرجع عادة إلى أخطاء الباحث (Maisel & Persel, 1966, p. 20). وإذا كان الباحث واعيا بمصادر التحيز، يمكنه الإقلال من التحيز، وإن كان مستحيلا القضاء عليه.

ويؤدي التحيز إلى عدم تمثيل خصائص المجتمع الأساسية في العينة. وعندما يوجد بالعينة متغير له أثره، ولكنه ليس من خصائص المجتمع، فإن التحيز ممكن أن يحدث. مثال ذلك إذا كان مجتمع طلبة المرحلة الثانوية يتكون من ٥٠٪ من الذكور و٥٠٪ من الإناث، وحصلنا على عينة نسبة الإناث فيها ٨٠٪، ونسبة الذكور ٢٠٪، فقد يترتب على ذلك نتائج متحيزة، لأن العينة غير ممثلة للمجتمع تمثيلا دقيقا، وبذلك يصبح نوع الفرد في العينة متغيرا مؤثرا. وكثيرا ما تحدث المعاينة المتحيزة نتيجة لسوء التخطيط عند اختيار العينة.

ويختلف خطأ المعاينة عن التحيز في أن خطأ المعاينة ليس تحت سيطرة الباحث، ولكنه نتيجة للمعاينة العشوائية. ويحدث خطأ المعاينة عندما تتباعد قيم معالم المجتمع الحقيقية نتيجة للمعاينة العشوائية عن القيم التي حصلنا عليها من العينة. مثال ذلك إذا طبقنا اختبار ذكاء على مائة طفل في سن العاشرة، وحصلنا على متوسط لنسب الذكاء قدره ١٠٥ ثم طبقنا الاختبار على مائة طفل آخرين، وحصلنا على متوسط قدره ٩٥، وكان متوسط نسب الذكاء في المجتمع ١٠٠، فإن متوسط العينة الأولى يزيد بمقدار ٥ درجات عن متوسط المجتمع، في حين أن متوسط العينة الثانية يقل بمقدار ٥ درجات عن متوسط المجتمع. وهذا التباين في متوسطات العينات يرجع إلى خطأ المعاينة، ولا يرجع إلى الباحث، كما أنه لا يرجع إلى عيب في الأسلوب العشوائي للاختيار، ولكنه نتيجة للتباين الراجع إلى عامل الصدفة والذي يحدث كلما حصلنا على عينة عشوائية.

ونستطيع تقدير حجم الخطأ، ويطلق عليه **الخطأ المعياري للمتوسط**.

ويمكن حسابه على النحو التالي:

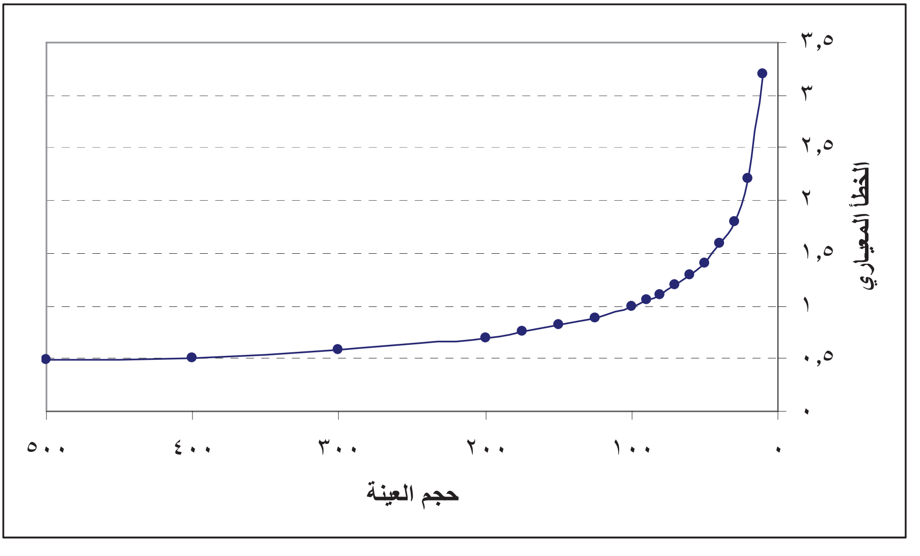
$$\text{الخطأ المعياري للمتوسط} = \frac{ع}{\sqrt{ن}}$$

حيث ع = الانحراف المعياري لقيم العينة

ن = عدد أفراد العينة.

ويتبين من المعادلة أن حجم العينة (ن) يؤثر على قيمة الخطأ المعياري، إذ يقل الخطأ كلما زاد حجم العينة، ويزيد الخطأ كلما قل حجم العينة. وسوف نعود إلى مناقشة هذه النقطة في الفصل الثاني والعشرين عند الكلام على خطأ المعاينة.

ويوضح شكل (٦-٤) العلاقة بين حجم العينة والخطأ المعياري للمتوسط، وقد بني هذا الشكل على أساس عينات يتراوح حجمها بين ١٠ أفراد و٥٠٠ فرد، ولكل عينة انحراف معياري قدره ١٠. ويلاحظ أن قيمة الخطأ المعياري تتراجع سريعا مع زيادة حجم العينة من ١٠ إلى ٥٠، ولكن زيادة حجم العينة بعد ذلك لا يؤثر كثيرا في قيمة الخطأ المعياري.



شكل (٦-٤) العلاقة بين حجم العينة والخطأ المعياري

الاختيار العشوائي والتعيين العشوائي:

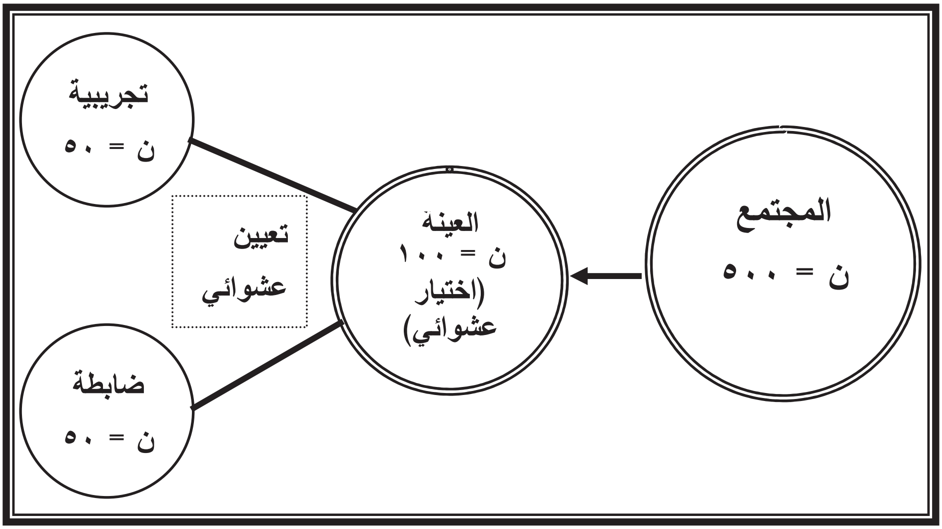
الاختيار العشوائي:

الاختيار العشوائي هو عملية الحصول على عينة عشوائية مـ ن مجتمـ ع محدد بإحدى طرق الاختيار العشوائي التي سبق ذكرها.

التعيين العشوائي:

التعيين العشوائي هو عملية تقسيم الأفراد في مجموعتين أو أكثـ ر تقـ سيما عشوائيا. مثال ذلك عندما نريد توزيع أفراد العينة في مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وهذا التعيين العشوائي للأفراد في مجموعات لابد أن يتبع أحد الأسـ اليب العشوائية التي نتبعها عند اختيار أفراد العينة. وهذا التعيين العـ شوائي ضـ روري للغاية حتى نقلل من الخطأ، ونزيد من التكافؤ الإحصائي بين المجموعات. ويـ ذكر مور (Moore, 1983) أنه يمكن أن يحدث لدينا واحد من الحالات الأربع التالية:

- اختيار عشوائي وتعيين عشوائي.
- اختيار غير عشوائي وتعيين عشوائي.
- اختيار عشوائي وتعيين غير عشوائي.
- اختيار غير عشوائي وتعيين غير عشوائي.



شكل ٦-٥ المجتمع واختيار العينة وتعيين المجموعات

فإذا كان أفراد العينة موزعين فعلا في مجموعات طبيعية مثل الفصول الدراسية فقد يكون اختيارهم عشوائيا غير ممكن ويكون من الممكن تعيين بعض الفـ صول فـ ي

مجموعة ما وفصول أخرى في مجموعة ثانية تعيينا عشوائيا. ويـ زداد الخط ـأ إذا كان الاختيار العشوائي أو التعيين العشوائي غير ممكن، ويلاحظ أن التمييـ ز بـ ين الاختيار العشوائي والتعيين العشوائي أمر هام وبخاصة عنـ د تـ صميم إجـ راءات البحث. ويوضح الشكل (٦-٥) تخطيطا للاختيار العشوائي والتعيين العشوائي مـ ن مجتمع محدد.

القسم الرابع

تصميمات البحوث الكمية

الفصل السابع: البحوث التجريبية (١)

الفصل الثامن: البحوث التجريبية (٢)

الفصل التاسع: البحوث السببية المقارنة

الفصل العاشر: البحوث الارتباطية

الفصل الحادي عشر: البحوث المسحية

القسم الرابع

تصميمات البحوث الكمية

يرتبط تصميم البحث بمشكلة البحث وفروضه، ولذلك يجب على الباحث أن يختار التصميم الذي يجيب على الأسئلة أو يختبر الفروض بأكبر قدر من الفاعلية. ولتحقيق ذلك يرجع الباحث إلى التصميمات المتعارف عليها ويختار منها أنسب تصميم لبحثه. ويتناول القسم الرابع من هذا الكتاب معظم التصميمات الكمية التي صممها الباحثون على مدى العقود الماضية وأدخلت عليها تحسينات كثيرة مع تقدم طرق البحث العلمي. ويحسن بالقارئ أن يتعرف على جميع التصميمات التي أمامه قبل أن يختار تصميما معينا، حتى يأتي اختياره الأنسب لبحثه.

ويتناول الفصلان السابع والثامن تصميمات البحوث التجريبية. ويتميز هذا التصميم بنوع من الابتكار من جانب الباحث، حيث إنه يخترع تجربة تمكنه من اختبار الفروض التي وضعها، مثل طريقة جديدة في التدريس، أو طريقة جديدة في التعلم، ويلاحظ كيف يستجيب لها أفراد العينة.

وأهم أهداف التصميم التجريبي أنه يمكن الباحث من التعرف على علاقات العلة والمعلول والتحقق منها. وذلك بعكس التصميمات الأخرى التي تدرس علاقات بين المتغيرات فقط ولا تستطيع اختبار العلاقات السببية بين المتغيرات. ورغم أن بعض التصميمات مثل التصميم السببي المقارن والتصميم الارتباطي قد يعطي مؤشرات بوجود علاقات سببية، إلا أن مثل هذه المؤشرات لابد من تحقيق صدقها عن طريق التصميم التجريبي.

وسوف ندرس في الفصول من التاسع إلى الحادي عشر بعض التصميمات التي تتشابه في أنها تتضمن دراسة بعض المتغيرات مثل المتغيرات المعرفية وغيرها من صفات الأفراد وذلك دون أي تدخل من جانب الباحث. أي أن الباحث لا يحاول أن يؤثر على سلوك الأفراد، وذلك بعكس التصميمات التجريبية.

الفصل السابع

البحوث التجريبية (١)

نبدأ في الفصلين السابع والثامن بدراسة البحوث التجريبية التي تعتبر بالنسبة للبعض قمة البحوث العلمية. وبالنسبة للبعض الآخر فإنها بحر من الظلمات التي يجب أن يخوضه العلماء إذا كان لهم أن يضيفوا للعلم معرفة ذات معنى. أما بالنسبة لمعظم الناس فإن **البحث التجريبي** هو *التسمية التي تطلق على تصميم البحث الذي يهدف إلى اختبار علاقات العلة والمعلول حتى يصل إلى أسباب الظواهر.* وإذا صمم البحث التجريبي بعناية يصبح أداة قوية جدا في يد الباحث تساعده على اختبار فروضه بطريقة لا تعادلها طريقة أخرى. وقد يبدو البحث التجريبي بالنسبة لبعض الباحثين أكثر تصميمات البحوث تعقيدا، ولكن إذا فهم الباحث قواعده وأسسه فإنه يجده الطريقة الوحيدة التي يحصل منها على إجابات تتعلق بأسباب حدوث المتغيرات، ذلك أن البحوث التجريبية هي الطريقة الوحيدة لاختبار الفروض حول العلاقات السببية بشكل مباشر.

ورغم أن البحث التجريبي يشترك مع غيره من البحوث في كثير من جوانب خطة البحث إلا أنه ينفرد ببعض الأسس التي جعلت بعض الباحثين يضعونه في جانب والبحوث الأخرى في جانب آخر. وإذا أرادوا تصنيف مناهج البحث فإنهم يصنفونها في نوعين: البحوث التجريبية والبحوث غير التجريبية.

ويجب على الباحث عند التفكير في إجراءات بحثه أن يحدد جانبين أساسيين سواء كان بحثه تجريبيا أم غير تجريبي، هذان هما:

- متغيرات البحث
- خطوات تنفيذ البحث (تصميم البحث)

ويرتبط بهذين الجانبين العوامل المؤثرة في صدق النتائج.

متغيرات البحث:

يمكن تصنيف متغيرات البحث في أربعة أنواع:

- متغيرات مستقلة (متغيرات تصنيفية).

- متغيرات تابعة (متغيرات محكية).
- متغيرات خارجية أو متغيرات دخيلة.
- متغيرات ضابطة.

المتغيرات المستقلة:

لو نظرنا إلى الفرض التالي والذي سبقت مناقشته في الفصل الخامس:

يؤدي التدريس بطريقة الاستكشاف إلى زيادة دالة إحصائيا في متوسط درجات الاختبار التحصيلي مقارنة بالتدريس بطريقة الاستقبال.

فإننا نلاحظ وجود متغيرين هما: طريقة التدريس ودرجات الاختبار التحصيلي. والباحث يريد هنا دراسة أثر طريقة التدريس على درجات الطالب في الاختبار التحصيلي.

والمتغير أو المتغيرات التي يختارها الباحث ويعالجها بطريقة معينة ليحدد أثرها على متغير آخر يطلق عليها المتغيرات المستقلة. و***المتغير المستقل*** موقف يتعرض له أفراد العينة ولكنه في نفس الوقت مستقل عن أي سلوك لأي فرد منها، ولكنه تحت السيطرة المباشرة للباحث. ويجب أن يكون للمتغير المستقل مستويان أو مجموعتان أو قيمتان على الأقل. وفي مثالنا السابق تعتبر طريقة التدريس هي المتغير المستقل، ولها مجموعتان: التدريس بطريقة الاستكشاف والتدريس بطريقة الاستقبال. وهاتان الطريقتان مستقلتان تماما عن سيطرة أي فرد من أفراد العينة. وتعرض فرد ما لإحدى الطريقتين يفترض أن يؤثر على درجاته في الاختبار التحصيلي الذي يعتبر في هذه الحالة المتغير التابع.

وهناك عدة طرق لمعالجة المتغير المستقل، وأهم هذه الطرق:

وجود أو غياب المتغير: وفي هذه الطريقة تتعرض إحدى المجموعتين للمعالجة بالمتغير المستقل، في حين أن المجموعة الأخرى لا تتعرض لهذه المعالجة. ثم تقارن نتائج المجموعتين لمعرفة إذا ما كان هناك فرق بينهما، فإذا وجد أن هناك فرقا دالا إحصائيا بينهما، يعزى الفرق إلى ظروف المعالجة.

الاختلاف في كمية المتغير: وفي هذه الطريقة يحدث الاختلاف بين مستويات المتغير المستقل عن طريق تقديم كميات مختلفة من المتغير لعدة مجموعات. مثال ذلك عندما يقوم باحث بحرمان الفئران فترات متغيرة من الماء لمعرفة الفترة

اللازمة لزيادة الحافز في تجارب سكنر للتعلم. وتكمن صعوبة هذه الطريقة في أنه لا توجد إجابة دقيقة حول عدد مستويات التغير في المتغير المستقل اللازمة لإحداث الأثر المطلوب سوى أن هناك مستويين على الأقل يختلفان عن بعضهما البعض. إلا أن خبرة الباحث، وما يصل إليه من استعراض البحوث السابقة، بالإضافة إلى المشكلة ذاتها قد ترشد الباحث إلى عدد مستويات التغير التي يستخدمها.

نوع المتغير المستقل: والطريقة الثالثة لمعالجة المتغير المستقل هي تقديم أنواع مختلفة من المتغير. مثال ذلك تقديم طريقتين أو أكثر من طرق التدريس، لمعرفة أي هذه الطرق أكثرها أثرا على المستوى التحصيلي، فقد يرغب باحث في دراسة أثر طريقة التدريس على المستوى التحصيلي، ويجري تجربة يقدم فيها طريقة التدريس بالاستكشاف، وطريقة التدريس بالمناقشة ليعرف أيهما أكثر أثرا على التحصيل، فإذا وجد أن متوسط درجات الاختبار التحصيلي لدى مجموعة الاستكشاف أعلى بشكل دال إحصائيا من مجموعة المناقشة، فإنه يستنتج أن أثر طريقة الاستكشاف أكثر في المستوى التحصيلي من طريقة المناقشة.

المتغيرات التابعة:

المتغير التابع يقيس أثر أو نتائج المعالجة التي يتعرض لها **المتغير المستقل**، ويتغير المتغير التابع وفقا لأثر المتغير المستقل. وبمعنى آخر فإن المتغير التابع يتغير وفقا لسلوك الفرد وأدائه ضمن مستوى معين أو مجموعة معينة للمتغير المستقل. ولذلك فإن مهمة المتغير التابع هي تحديد أثر المتغير المستقل، وإذا كان هناك أثر ما فلابد للمتغير التابع أن يظهر كمية هذا الأثر. ولذلك فإن أول قرار يجب أن يتخذه الباحث في هذا الشأن هو المقياس الذي يستخدمه لتقويم أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

وهناك مشكلتان تتعلقان بالمتغير التابع، وبخاصة في التجارب التي يكون أفراد العينة فيها من البشر. والمشكلة الأولى أن الباحث يجب أن يتأكد من أن أفراد العينة يأخذون عملية القياس مأخذ الجد، وأنهم يبذلون أقصى جهدهم في الاستجابة لأداة جمع البيانات. والمشكلة الثانية تتعلق بصدق استجابات أفراد العينة، إذ يجب أن يتأكد الباحث أن أفراد العينة يستجيبون بطريقة صادقة، فقد يبدون 'متعاونين' مع الباحث، إلا أنهم يفهمون هذا التعاون على أنه الاستجابة بالطريقة التي يعتقدون أن الباحث يريدها. ولذلك يجب أن يؤكد الباحث عليهم أن المطلوب منهم الاستجابة بالطريقة التي يتطلبها موقف الاختبار أو أداة جمع البيانات، وأن تكون هذه

الاستجابة على قدر الإمكان ممثلة لرأي المستجيب، أو معبرة عن سلوكه الفعلي.

وعند تعريف المتغير المستقل أو المتغير التابع لابد من تعريفهما تعريفا إجرائيا. وعادة ما يأتي تعريف المتغير المستقل ضمن إجراءات البحث، في حين يأتي تعريف المتغير التابع ضمن أدوات البحث.

ولا يصح استخدام مصطلح متغير مستقل أو متغير تابع إلا ضمن إجراءات البحوث التجريبية، حيث إن الباحث في هذا النوع من البحوث يقوم بمعالجة المتغير المستقل ليحدث أثرا معينا على المتغير التابع. أما في البحوث غير التجريبية حيث يدرس الباحث العلاقة بين مجموعتين من المتغيرات فإن مصطلح مستقل أو مصطلح تابع لا معنى له حيث إن الباحث لا يتدخل بالمعالجة لأي متغير، ولذلك فمن الأفضل استبدال مصطلح **متغير تصنيفي** بالمتغير المستقل، فنحن نصنف مثلا أفراد العينة وفقا للنوع أو المستوى التعليمي أو المنطقة السكنية لنرى العلاقة بين هذه التصنيفات ومجموعة أخرى من المتغيرات هي **المتغيرات المحكية**. وفي مثل هذه الحالة نرى مثلا العلاقة بين النوع (متغير تصنيفي) والتحصيل الدراسي (متغير محكي). ومن الممكن استخدام المتغيرات التصنيفية في البحوث التجريبية، ولكن يجب أن يكون هناك متغير مستقل على الأقل تجري معالجته ضمن إجراءات البحث التجريبي، ويساعد استخدام المتغيرات التصنيفية في البحوث التجريبية على ضبط المتغيرات الخارجية (المتغيرات الدخيلة).

والمتغيرات التصنيفية قد تكون ظروفا بيئية مثل:

- المستوى الاجتماعي والاقتصادي.
- المنطقة السكنية أو المنطقة الجغرافية.
- قائمة الفصل.
- الصف الدراسي.
- المرحلة التعليمية.
- الموقع (حضري أو ريفي).

وقد تكون المتغيرات التصنيفية كذلك متغيرات شخصية مثل:

- العمر الزمني
- النوع
- الحالة الاجتماعية
- المستوى التعليمي
- الدخل

وعند استخدام أي من هذه المتغيرات التصنيفية يجب تحديد مستويين على الأقل، كما هو الحال في المتغيرات المستقلة.

وفي الدراسات الارتباطية والتنبؤية يطلق على المتغير التصنيفي '**المنبئ**'.

ويجب عند تحديد مستويات المتغيرات المستقلة (أو المتغيرات التصنيفية) أن يكون التحديد واضحا، حيث إن هذا يزيد من وضوح عناصر البحث. فمثلا طريقة التدريس قد تتحدد في طريقتين أو ثلاث أو أربع طرق أو أكثر، وفي مثل هذه الحالة يجب أن تكون الفروق واضحة بين كل طريقة وأخرى، وكلما زادت دقة التحديد ووضوحه قل الخطأ المتأصل في أي منها.

المتغيرات الخارجية (الدخيلة):

الهدف الرئيسي من أي تجربة هو معرفة أثر المتغير أو المتغيرات المستقلة على المتغير التابع. فإذا كان الأثر الملاحظ كما يقاس في المتغير التابع قد حدث فقط بفعل المتغير المستقل، فإن التجربة تكون قد حققت أهدافها. إلا أن الأمر ليس بهذه البساطة، فليس من السهل التأكد من أن ما يلاحظه الباحث من استجابات في المتغير التابع هي فعلا من تأثير المتغير المستقل *وحده*، إذ يمكن أن يتأثر المتغير التابع ببعض المتغيرات الأخرى غير المتغير المستقل. مثال ذلك إذا كنا ندرس أثر الدروس الخصوصية (المتغير المستقل) على التحصيل الدراسي (المتغير التابع)، فإننا نود أن نستخلص أن أي تحسن في درجات التلاميذ الذين يتلقون الدروس الخصوصية، إنما يرجع إلى هذه الدروس مقارنة بالتلاميذ الذين لم يتلقوها. ولكن إذا كان التلاميذ الذين تلقوا دروسا خصوصية أكثر ذكاء من التلاميذ الذين لم يتلقوا هذه الدروس، فقد يكون التحسن في درجات التلاميذ راجعا إلى ذكائهم. وفي هذه الحالة يصبح الذكاء متغيرا دخيلا ***محبطا*** لنتائج التجربة، وإذا زحفت متغيرات دخيلة من هذا النوع في تجربة من التجارب، لا نستطيع استخلاص أية نتائج حول العلاقة السببية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

ويحدث إحباط نتائج التجربة عندما يوجد بالتجربة متغير يتغير بانتظام مع المتغير المستقل. وهذه نقطة مهمة للغاية، لأن المتغيرات الخارجية في التجربة قد تكون محبطة للنتائج وقد لا تكون. والمتغيرات الدخيلة التي تحبط النتائج هي تلك المتغيرات التي تتغير بانتظام مع المتغير المستقل. فإذا كان التلاميذ الذين يتلقون دروسا خصوصية أكثر ذكاء من التلاميذ الذين لم يتلقوا هذه الدروس، فإن مستوى الذكاء يتغير تغيرا منتظما مع المتغير المستقل (تلقي الدروس الخصوصية). وأي فروق في درجات المتغير التابع قد تكون لذلك راجعة إلى الفروق في الذكاء وليس

إلى الفروق في تلقي الدروس الخصوصية، أو قد تكون راجعة للمتغيرين معا (الذكاء والدروس الخصوصية). والنقطة الأساسية هنا أنه يصبح من المستحيل معرفة السبب في الاختلاف في درجات المتغير التابع وذلك بسبب أثر متغير الذكاء الدخيل الذي أحبط تأثير الدروس الخصوصية.

وإذا لم يتغير متغير الذكاء الدخيل بشكل منتظم مع المتغير المستقل، فإنه لا يصبح متغيرا دخيلا محبطا. فإذا كان التلاميذ الذين تلقوا الدروس الخصوصية والتلاميذ الذين لم يتلقوا هذه الدروس من نفس مستوى الذكاء، يصبح أي اختلاف في درجات المتغير التابع راجعا إلى المتغير المستقل وحده، ولا يمكن أن نعزوه للذكاء. ويكون مستوى الذكاء في هذه الحالة متغيرا دخيلا ولكنه ليس متغيرا محبطا، لأنه قد تم ضبطه. ومن الضروري أن نضبط فقط أثر المتغيرات الخارجية المحبطة حتى نحصل على نتائج صادقة. ولذلك يكون عنصر ضبط المتغيرات المحبطة ذا أهمية مركزية في البحث التجريبي.

ومن المتغيرات الدخيلة التي تؤثر على نتائج الدراسة بعض المتغيرات التي يترتب عليها تغير منتظم في أفراد العينة بدلا من التغير العشوائي في إحدى خصائص المجتمع كالنوع مثلا، فقد تزيد نسبة الإناث (أو الذكور) بشكل لا يماثل نسبتهم في المجتمع. وقد نجمع معظم البيانات باستخدام استبيان ونجمع الباقي عن طريق المقابلات. وفي هذه الحالات نجد أن النتائج تتأثر بهذه المتغيرات الدخيلة التي تصبح في نفس الوقت متغيرات محبطة، وليس بالتصميم الأصلي للدراسة. وعندما لا يتحكم الباحث في المتغير المحبط فإنه يؤثر على الصدق الخارجي والصدق الداخلي للبحث (Moore, 1983).

ضبط المتغيرات الدخيلة:

يستخدم في ضبط المتغيرات الخارجية أو الدخيلة عدة طرق من أهمها الطرق التالية:

أ- العشوائية: وهي أفضل طريقة لضبط جميع المتغيرات الخارجية في وقت واحد. والمعنى المنطقي لهذا العبارة هو أنه يجب استخدام العملية العشوائية كلما أمكن ذلك. فيجب اختيار أفراد العينة اختيارا عشوائيا من المجتمع كلما كان ذلك ممكنا، وكذلك يجب استخدام التعيين العشوائي في مجموعات كلما أمكن ذلك، كما يجب توزيع المعالجات على المجموعات باستخدام التعيين العشوائي كلما كان ذلك ممكنا، وكذلك يجب استخدام التعيين العشوائي مع كل شيء آخر يمكن التفكير فيه. وقد ذكرنا من قبل أن العشوائية أي الاختيار بالصدفة المجردة يمكن تحقيقها باستخدام

جداول الأعداد العشوائية أو برامج الحاسب الآلي. والعشوائية فعالة للغاية في تكوين مجموعات ممثلة ومتكافئة في جميع المتغيرات التي يفكر فيها الباحث، وحتى بعض المتغيرات الأخرى التي لا يفكر فيها (Gay, 1990, p. 277). والمجموعات المكونة عشوائيا هي خاصية فريدة للبحوث التجريبية، وهي عامل ضبط ليس ممكنا في التصميمات الأخرى للبحوث. والمنطق وراء ذلك هو أنه عند توزيع الأفراد في مجموعات باستخدام التعيين العشوائي، فليس هناك من سبب للاعتقاد بأن هذه المجموعات تختلف عن بعضها البعض بأية طريقة منتظمة. ولذلك فمن المتوقع أن يكون أداء المجموعات واحدا بالضرورة بالنسبة للمتغير التابع إذا لم يكن للمتغير المستقل أي تأثير. ولذلك إذا اختلف أداء المجموعات في نهاية الدراسة، يمكن أن نعزو هذا الاختلاف للمعالجة أو للمتغير المستقل. وتزداد ثقة الباحث في فاعلية العملية العشوائية بزيادة حجم المجموعات، ولذلك يعتبر الحد الأدنى المقبول للمجموعة الواحدة هو ١٥ فردا. وبالإضافة إلى أن العشوائية تؤدي إلى تكافؤ المجموعات بالنسبة لبعض المتغيرات الشخصية كالذكاء، فإن العشوائية تؤدي إلى تكافؤ المجموعات بالنسبة للمتغيرات البيئية كذلك. ومن الواضح إذن أنه يجب على الباحث أن يستخدم العشوائية إلى أقصى حد ممكن. وإذا لم يمكن اختيار الأفراد اختيارا عشوائيا، فيجب على الأقل تعيين الأفراد في مجموعات تعيينا عشوائيا. وإذا لم يمكن تحقيق ذلك فيجب توزيع المعالجات على المجموعات الموجودة باستخدام التعيين العشوائي.

وبالإضافة إلى العشوائية، هناك طرق أخرى لضبط المتغيرات الخارجية. فمن الممكن ضبط بعض المتغيرات البيئية وذلك بتثبيتها في كل المجموعات، أي بجعلها واحدة في المجموعات المختلفة. ومن أمثلة ذلك المواد التعليمية، ووقت المعالجات ومكانها (فقد يكون الطلبة أكثر انتباها في الصباح منهم في نهاية اليوم الدراسي)، وعدد سنوات الخبرة بالنسبة للمدرسين المشاركين في التجربة. وضبط المتغيرات الشخصية أمر حيوي، فإذا لم تكن المجموعات متكافئة من البداية، فليس أمام الباحث ما يؤكد له صلاحية التجربة. وبغض النظر عن التعيين العشوائي للمجموعات، هناك عدد من الأساليب التي يمكن للباحث استخدامها لتحقيق التكافؤ بين المجموعات.

ب- مطابقة الأفراد في المجموعات: المطابقة أسلوب لتحقيق التكافؤ بين المجموعات في المتغير أو المتغيرات التي يعتقد الباحث أن لها علاقة كبيرة بالأداء في المتغير التابع. وأكثر أساليب المطابقة استخداما هي التعيين العشوائي لأزواج

من الأفراد، كل فرد من الزوج في مجموعة. وبمعنى آخر يحاول الباحث تصنيف الأفراد تصنيفا ثنائيا إذا كان لديه مجموعتان وثلاثيا إذا كان لديه ثلاث مجموعات وهكذا بحيث يعتمد هذا التصنيف على تكافؤ الأفراد المختارين أو تشابههم بالنسبة للمتغير الذي يود الباحث ضبطه. وأفضل طريقة لتحقيق هذا التكافؤ هو حصولهم على نفس الدرجة في المتغير الذي يحاول ضبطه. فإذا كان الباحث يحاول ضبط متغير الذكاء مثلا فإنه يصنف أفراد العينة طبقا لدرجاتهم في اختبار الذكاء (انظر المثال المذكور في الفصل السادس (صفحة ١٦٦) . وبعد تصنيف الأفراد وفقا للمتغير الضابط يجري تعيينهم عشوائيا في مجموعات، فإذا كان لدينا مجموعتان يعين فرد من الزوج في مجموعة والفرد الآخر في المجموعة الثانية. وبديهي أن هذا الأسلوب في الضبط يتطلب أن يكون عدد أفراد العينة كبيرا بحيث يسمح بالقيام بعملية المطابقة. وإذا لم يتمكن الباحث من الحصول على فرد مطابق لفرد ما فإنه يستبعد من العينة. ويترتب على هذه العملية الحصول على مجموعات متطابقة في المتغير الخارجي الذي نحاول ضبطه.

والمشكلة الأساسية في هذه الطريقة أننا دائما يكون لدينا عدد كبير من الأفراد الذين ليس لهم نظير، ويجب استبعادهم من الدراسة، مما قد يكلف الباحث عددا كبيرا من الأفراد، وبخاصة إذا حاول تحقيق المطابقة على متغيرين أو أكثر، فمن الصعب مثلا الحصول على فردين من الذكور نسبة ذكائهم ١٤٠، وحصلا على نفس الدرجة في امتحان الشهادة الإعدادية مثلا. وقد يرى الباحث أن المطابقة يمكن أن تتحقق إذا كان الفرق في نسبة الذكاء لا يزيد عن ١٥ درجة مثلا. وهذه الطريقة قد تزيد من عدد الأفراد ولكنها تنفي المقصود بالمطابقة أصلا. على أن الأساليب الإحصائية المتقدمة مثل تحليل التغاير وتوفر برامج الحاسب الآلي الإحصائية التي يمكنها حساب هذه الأساليب قد قلل حاجة الباحثين إلى استخدام المطابقة كأسلوب في ضبط المتغيرات.

جـ . – مقارنة مجموعات متجانسة: وهناك طريقة أخرى لضبط المتغير الخارجي هي مقارنة مجموعات متجانسة بالنسبة لهذا المتغير. فإذا اعتقد الباحث أن الذكاء متغير خارجي، فقد يحدد الباحث أفراد المجموعات بحيث تتراوح نسب ذكاء أفرادها بين ٨٥ و١١٥ (نسب الذكاء المتوسطة). وبالطبع يترتب على ذلك خفض عدد أفراد العينة مما يؤثر في تعميم النتائج.

وهناك أسلوب مشابه ولكنه أفضل وهو تكوين مجموعات فرعية داخل كل مجموعة تمثل فيها كل مستويات الذكاء في المتغير الضابط. مثال ذلك قد تكون

هناك مجموعة فرعية مرتفعة الذكاء (١١٦ فأكثر)، ومجموعة متوسطة (٨٥ إلى ١١٥)، ومجموعة منخفضة (تقل نسبة ذكائها عن ٨٥). ويمكن مقارنة المجموعات الفرعية مع بعضها البعض، المجموعة الفرعية مرتفعة الذكاء مع المجموعة الفرعية الأخرى مرتفعة الذكاء، ويجري نفس الشيء بالنسبة للمجموعات الفرعية الأخرى. وبالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يضبط المتغير الخارجي فإن له ميزة إضافية للباحث وهي دراسة المتغير التابع في مستويات مختلفة للمتغير الضابط. وتسمح بعض الأساليب الإحصائية بمقارنة المجموعات دون فصلها عن بعضها البعض مثل تحليل التباين العاملي الذي يسمح للباحث بدراسة أثر كل من المتغير المستقل والمتغير الضابط، كل على حدة أو مجتمعين. وبمعنى آخر تمكن الباحث من تحديد ما إذا كان هناك تفاعل بين المتغير المستقل والمتغير الضابط بحيث يعمل المتغير المستقل بشكل مختلف في كل مستوى من مستويات المتغير الضابط. فقد يكون للمتغير المستقل أثر مختلف مع كل مجموعة من مجموعات الذكاء الثلاث.

د- تحليل التغاير: تحليل التغاير أسلوب إحصائي كثير الاستخدام في البحوث التجريبية. ويستخدم هذا الأسلوب لتحقيق التكافؤ بين المجموعات بالنسبة لمتغير أو أكثر. ويقوم هذا الأسلوب في جوهره بتعديل درجات المتغير التابع بحيث يلغي أثر المتغير الضابط. مثال ذلك إذا كنا نقوم بدراسة نقارن فيها بين فاعلية طريقتين للتدريس، فقد نعتبر الذكاء متغيرا مصاحبا ونقوم بتعديل أثره على درجات الاختبار التحصيلي. وهناك برامج إحصائية جاهزة تقوم بهذه العملية أثناء تحليل نتائج الدراسة.

هـ - استخدام الأفراد لضبط أنفسهم: تتطلب هذه الطريقة تعريض كل مجموعة للمعالجات المختلفة، فإذا كان لدينا معالجتان تعرضت كل مجموعة للمعالجتين بالتتابع. وتساعد هذه الطريقة على ضبط الفروق بين الأفراد لأن كل فرد يتعرض للمعالجتين. وبالطبع فإن هذا الطريقة غير ممكنة دائما، فمن الصعب أو من غير المعقول تدريس نفس المفاهيم في العلوم مرتين لنفس المجموعة باستخدام طريقتين مختلفتين. إذ أن من مشكلات هذه الطريقة ما يحدث من تأثير معالجة على المعالجة التالية، ويترتب عليه في النهاية عدم تساوي أثر المعالجات المختلفة، مما يجعل الضبط بهذه الطريقة أمراً مشكوكا فيه.

المتغيرات الضابطة:

وهي متغيرات مستقلة لا تدخل ضمن المعالجة التجريبية، ولكنها تكون جزءا من التصميم التجريبي للبحث، والغرض من ضبط المتغيرات هو الإقلال من

الخطأ في النتائج الناجم عن تأثير هذه المتغيرات. ويمكن ضبط هـ ذه المتغير ات بإحدى الطرق التالية (Moore, 1983, p. 143):

١- أن يكون المتغير الضابط جزءا من التصميم التجريبي للبحث.
٢- دراسة مستوى واحد من المتغير الضابط.
٣- إبعاد أثر المتغير الضابط إحصائيا.

ونوضح فيما يلي كلا من هذه الطرق.

١- **ضم المتغير الضابط إلى تصميم البحث:** يتم في هذه الطريقة تقليل أثر المتغير الضابط عن طريق جعله جزءا من متغيرات الدراسة. ويصبح في هذه الحالة متغيرا مستقلا (أو تصنيفيا) إضافيا. مثال ذلك إذا كنا نعلم مـ ن الدراسـ ات السابقة أن البنات يحصلن على درجات أعلى في الاختبارات التحصيلية مـ ن الأولاد، فإننا نجعل النوع واحدا من متغيرات الدراسة ونقيس أثـ ره كمتغيـ ر مستقل ثان. وعلى هذا فإننا نحلل نتائج الاختبار التحـ صيلي وفقـ ا لطريقـ ة التدريس ووفقا للنوع. وليس وفقا لطريقة التدريس فقط. ويوضـ ح الجـ دول (٧-١) تصميم البحث بعد إضافة متغير النوع إلى التصميم.

جدول ٧-١ درجات الاختبار التحصيلي

طريقة التدريس	النوع	درجات الاختبار التحصيلي
الاستكشاف	ذكور (ن = ١٥)	س١، س٢، س٣، ٠٠٠٠٠٠٠٠، س١٥
	إناث (ن = ١٥)	س١٦، س١٧، س١٨٠٠٠٠٠٠٠، س٣٠
الاستقبال	ذكور (ن = ١٥)	س٣١، س٣٢، س٣٣٠٠٠٠٠٠٠ ، س٤٥
	إناث (ن = ١٥)	س٤٦، س٤٧، س٤٨ ٠٠٠٠٠٠، س٦٠

مأخوذ بتصرف من:

Moore, G.W. ***Developing and evaluating educational research.*** Boston: Little, Brown, and Company, 1983, p. 143.

٢- **دراسة مستوى واحد من المتغير الضابط:** إذا كنا نعلم مثلا مـ ن الدراسـ ات والبحوث السابقة أن النوع يؤثر في النتائج، فبدلا من إضافة النوع إلى متغيرات البحث فإننا ندرس الذكور فقط أو الإناث فقط، ولا ندرس الاثنين. وفـ ي هـ ذه الحالة لابد من تضمين النوع في حدود الدراسة. وعيب هذه الطريقـ ة أننـ ا لا

نستطيع تعميم النتائج على مجتمع الطلبة، ولا نستطيع التعميم إلا على الذكور أو الإناث وذلك وفقا للنوع الذي تمت دراسته.

٣- **إبعاد أثر المتغير الضابط إحصائيا:** تستخدم في هذه الطريقة الأساليب الإحصائية لاستبعاد أثر المتغير الخارجي. وهناك أسلوبان إحصائيان يستخدمان عادة لتحقيق ذلك، وهما **تحليل التغاير والارتباط الجزئي.** ويمكن القول إن هذين الأسلوبين يزيلان الأثر الخطي المحتمل للمتغير الخارجي من نتائج المتغير التابع. وتحلل وتفسر بعد ذلك النتائج المعدلة. ويطلق على المتغيرات الضابطة في هذه الحالة **المتغيرات المصاحبة** على اعتبار أنها تصاحب المتغير التابع وتتغير معه.

الصدق الداخلي والصدق الخارجي للبحوث:

تؤثر المتغيرات الدخيلة على تصميم البحث وتفسير نتائجه، ويظهر هذا التأثير على ما يعرف بالصدق الداخلي والصدق الخارجي للبحث. ويقصد **بالصدق الداخلي** درجة خلو البحث من المؤثرات الخارجية (الدخيلة)، ويزداد الصدق الداخلي لتصميم البحث كلما ضبطنا المتغيرات الخارجية (الدخيلة) لأننا بذلك نقلل من عوامل الخطأ التي تؤثر على بناء البحث. وبالتالي فإن أي تغير نلاحظه في المتغير التابع يكون راجعا إلى إجراءات البحث. وليس لأي عوامل خارجية، يمكن أن تؤثر على النتائج واختبار الفروض.

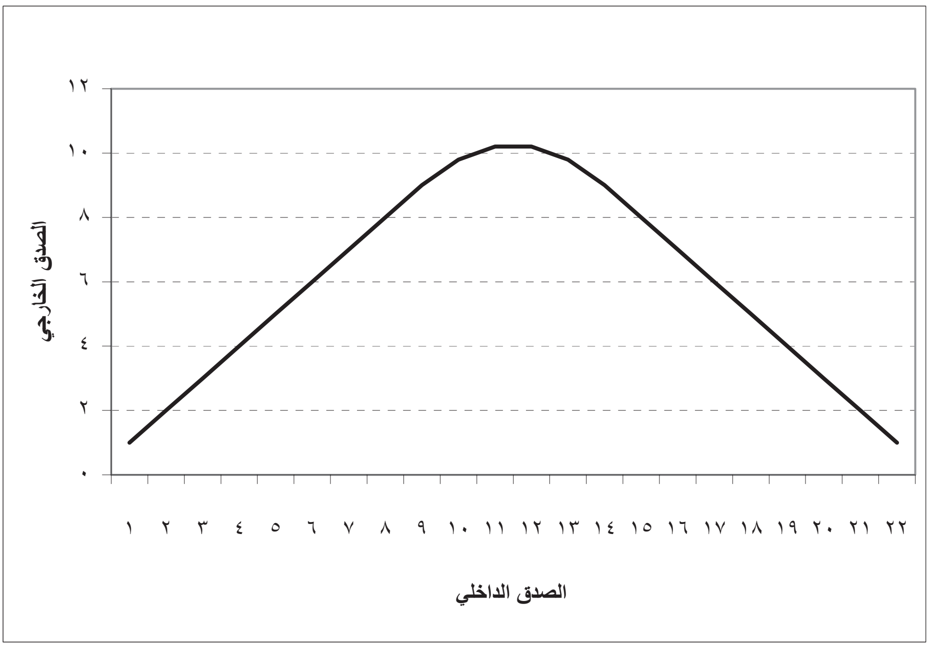
ويقصد **بالصدق الخارجي** الدرجة التي نستطيع بها تعميم النتائج على المجتمع الأكبر. ويزداد الصدق الخارجي للبحث بازدياد ثقتنا في النتائج وقدرتنا على تطبيقها على المجتمع الذي حصلنا منه على العينة. ويكون الصدق الخارجي مرتفعا إذا كان تعميم النتائج على المجتمع شاملا نسبيا، ويكون الصدق الخارجي منخفضا إذا كان التعميم غير ممكن خارج إطار البحث.

العلاقة بين الصدق الداخلي والصدق الخارجي للبحث: يزداد الصدق الخارجي مع زيادة الصدق الداخلي ولكن إلى حد معين. إذ أن زيادة التحكم في الصدق الداخلي للبحث قد تؤثر على الصدق الخارجي، لأن الصدق الداخلي المرتفع يعني الضبط الشديد لكل مصادر الخطأ، وهذا معناه إجراء البحث في ظروف معملية أو ظروف مصطنعة قد يصعب معها تعميم النتائج. مما يترتب عليه انخفاض الصدق الخارجي. ويوضح الشكل (٧-١) هذه العلاقة.

العوامل المؤثرة في الصدق الداخلي:

يتأثر الصدق الداخلي للبحوث بعدة عوامل يؤدي وجود كل منها إلى إضعاف بناء البحث وزيادة عوامل الخطأ. وأهم هذه العوامل:

١- **الفترة الزمنية للبحث:** يستغرق إجراء كثير من البحوث فترة زمنية طويلة، وقد يحدث خلال ذلك أحداث معينة تؤثر على المتغير التابع. لنفرض مثلا أن باحثا يدرس أثر استخدام وسائل تقنية معينة على علاج التأخر الدراسي في القراءة لدى مجموعة من الطلبة الضعاف. وقد قام الباحث بإعطاء اختبار تحصيلي قبلي على أن تستغرق فترة التجربة فصلا دراسيا كاملا (١٥ أسبوعا)، يجري بعدها اختبارا تحصيليا على أفراد التجربة. فإذا حدث وتعرض أحد الطلبة المشاركين لمرض طويل أو قام والد طالب آخر بإعطائه تقوية إضافية في القراءة فإن مثل هذه العوامل الخارجية التي تحدث خلال الفترة الزمنية للبحث قد تؤثر على نتائج الاختبار البعدي. وفي هذه الحالة لا نستطيع معرفة هل التغيرات في الدرجات ترجع إلى إجراءات البحث أم إلى العوامل الخارجية.



شكل ٧-١ العلاقة بين الصدق الداخلي والصدق الخارجي

٢- **النضج:** يقصد بالنضج التغيرات الداخلية في الفرد والتي تحدث مع مرور

الزمن. وقد يحدث خلال الدراسة أن تؤثر عوامل النضج البيولوجية والنفسية على بعض أفراد العينة فتؤدي إلى حدوث تغيرات جسمية، أو اجتماعية، أو انفعالية، أو معرفية. وقد تؤثر هذه التغيرات في أداء أفراد العينة، ويحدث هذا بوجه خاص في البحوث التي تجرى على طلبة المرحلة الإعدادية أو أواخر المرحلة الابتدائية قبيل تغيرات المراهقة، أو في البحوث التتبعية أو الطولية التي تستغرق عدة سنوات. وتؤثر تغيرات النضج في الصدق الداخلي للبحث بالدرجة التي تؤثر فيها في استجابات أفراد العينة للمعالجة التجريبية.

٣- **إجراء الاختبار:** تستخدم كثير من البحوث اختبارا قبليا يسبق إجراءات البحث واختبارا بعدياً عقبها. فإذا كان الاختبار القبلي هو نفسه الاختبار البعدي فإن التحسن في درجات الاختبار البعدي قد يكون راجعا لخبرة أفراد العينة بأسئلة الاختبار وألفتهم به. على أنه كلما زادت الفترة بين الاختبارين القبلي والبعدي يقل أثر هذا العامل.

٤- **أدوات البحث:** إذا اختلف شكل أداة البحث في الاختبار القبلي عنها في الاختبار البعدي، فقد يؤثر هذا على نتائج البحث. مثال ذلك إذا استخدم باحث اختبارا قبليا صعبا واختبارا بعديا سهلا، قد تكون الزيادة في درجات الاختبار البعدي راجعة إلى سهولة الاختبار البعدي. أو إذا كان الاختبار القبلي من نوع المقال والاختبار البعدي من نوع الاختيار من متعدد فقد يرجع الفرق في الأداء إلى نوع الأسئلة المستخدمة في الاختبارين. ولذلك لابد من استخدام نفس نوع الأداة في الاختبارين على أن يكونا متكافئين من شتى الوجوه حتى يقل أثر هذا العامل الخارجي.

٥- **الانحدار الإحصائي:** الانحدار الإحصائي هو ميل الدرجات المتطرفة إلى التحرك نحو وسط التوزيع. وترجع هذه الظاهرة إلى خطأ القياس الذي يزداد في الدرجات المتطرفة عنه في الدرجات المتوسطة. ولذلك يحدث عند إعادة الاختبار انخفاض في الدرجات العالية جدا وارتفاع في الدرجات المنخفضة جدا. ولذلك نجد التباين في نسب ذكاء الأطفال المتفوقين عقليا والمتخلفين عقليا أكبر من التباين في نسب ذكاء الأطفال العاديين.

٦- **التسرب:** إذا تسرب بعض أفراد العينة لسبب أو لآخر فقد يكون الاختلاف في أداء باقي الأفراد في المتغير التابع راجعا إلى هذا التسرب، وليس إلى أثر المتغير المستقل. مثال ذلك إذا تسرب الطلبة المتأخرون دراسيا من دراسة تقارن بين أداء الطلبة المتأخرين وأداء الطلبة المتفوقين فقد تقل الفروق بين أداء

المجموعتين نتيجة للتسرب وليس لتصميم البحث. ولذلك إذا حدث التسرب في دراسة ما يجب على الباحث محاولة تقويم هذا التسرب وتوضيح أثره المحتمل على النتائج.

٧- **أسلوب اختيار العينة:** إذا اعتمد الباحث في اختيار أفراد عينته على المتطوعين للدراسة، فإن هذا يؤثر على بناء البحث، كما سبق أن ذكرنا في مناقشتنا لوسائل اختيار العينة. وأفضل وسيلة للتحكم في هذا العامل هو الاعتماد على الاختيار العشوائي أو التعيين العشوائي أو كليهما.

العوامل المؤثرة في الصدق الخارجي:

تنقسم العوامل المؤثرة في الصدق الخارجي إلى نوعين من العوامل هما:

١- **مجتمع البحث:** يتصف أفراد عينة البحث بمجموعة من الخصائص مثل العمر، والنوع، والقدرة. ولا يمكن تعميم النتائج إلا إذا كانت خصائص العينة مماثلة تماما لخصائص المجتمع الذي اختيرت منه. لنفرض مثلا أن باحثا اختار عينة من قطاع واحد من المجتمع مثل منطقة بني سويف التعليمية مثلا. هل يستطيع الباحث تعميم نتائجه على المجتمع المصري بأكمله؟ إن هذا غير ممكن إذا كانت خصائص العينة غير ممثلة للمجتمع المصري، وفي هذه الحالة لا يستطيع الباحث تعميم النتائج إلا على منطقة بني سويف فقط التي سحبت منها العينة. وكذلك الحال إذا أجريت دراسة على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، فلا يمكن تعميم النتائج إلا على تلاميذ هذا الصف فقط. ولا يمكن تعميمها على تلاميذ المرحلة الابتدائية ككل.

٢- **ظروف البحث:** لا يمكن تعميم نتائج البحث إلا في المواقف التي تتفق ظروفها والظروف التي أجري فيها البحث. وتشمل ظروف البحث عوامل مثل طبيعة المتغير المستقل والمتغير التابع، والظروف المادية المحيطة بالبحث، وأثر وجود الباحث أثناء جمع البيانات من أفراد العينة أو أثناء إجراء التجربة، وأثر معرفة أفراد العينة أنهم يشاركون في البحث.

والتشدد التام فيما يتعلق بالصدق الخارجي قد يحد من قيمة البحث من ناحية إمكانية تعميم نتائجه، إلا في مواقف خاصة. ولذلك فإنه رغم أهمية الصدق الخارجي إلا أنه يجب ألا نتشدد أكثر من اللازم بهذا الخصوص عند تفسير النتائج. ويجب على الباحث بشكل عام عند معالجة مشكلة الصدق الخارجي أن يذكر العوامل

التي قد تحد من تعميم النتائج ضمن حدود الدراسة.

أغراض البحث التجريبي:

يقصد بمصطلح 'تجريبي' تغيير شيء ما وملاحظة أثر هذا التغير على شيء آخر. أي أن التجربة إدخال تعديلات أو تغييرات معينة وملاحظة أثرها على شيء آخر. والغرض النهائي من التجربة هو التعلم، أي تعلم نتيجة أو أثر التغيير الذي نحدثه. ونحن كبشر دائمي الاستخدام للتجارب لنتعلم. فالأطفال الصغار مثلا يجرون تجارب متعددة مستخدمين أساليب متنوعة في تعاملهم مع والديهم ليعلموا أكثر الأساليب تأثيرا عليهم. ويستخدم المدرسون التجربة أيضا ليروا أكثر أساليب الضبط فاعلية في الفصل. ويجرب الطلبة أساليب مختلفة للاستذكار لاتباع أفضلها لتحصيل درجات أعلى. وتعتمد هذه التجارب غالبا على أسلوب المحاولة والخطأ، إلا أنها تهدف كلها إلى معرفة سبب حدوث شيء، وهو الغرض الأساسي للبحوث التجريبية. والفرق بين التجارب السابق ذكرها والبحوث التجريبية العلمية هي الدرجة التي يتأكد بها الباحث أن الظروف المتغيرة هي التي أحدثت الأثر الملاحظ. وتفسير السبب هو إذن العنصر الأساسي في البحث التجريبي (McMillan and Schumacher, 1984).

ومن وجهة نظر البحث العلمي فإن التجربة هي إجراء يهدف إلى التحقق من علاقات العلة والمعلول، وذلك بتقسيم عدد من الأفراد عشوائيا في مجموعات يعالج فيها متغير مستقل أو أكثر، والعنصر الأساسي في البحث التجريبي هو أن الباحث يضع عن قصد الظروف التي تتعرض فيها مجموعات مختلفة لخبرات مختلفة.

خصائص البحث التجريبي:

هناك ست خصائص يتميز بها البحث التجريبي هي:

١- التكافؤ الإحصائي بين أفراد المجموعات المختلفة وعادة ما يتم ذلك بالتعيين العشوائي للأفراد.
٢- مقارنة مجموعتين أو أكثر من الأفراد.
٣- المعالجة المباشرة لمتغير مستقل واحد على الأقل.
٤- قياس كل متغير تابع.
٥- استخدام الإحصاء الاستدلالي.
٦- تصميم يوفر أقصى ضبط ممكن للمتغيرات الخارجية (المتغيرات الدخيلة).

والبحث الذي تتوفر فيه كل الخصائص السابقة بحث تجريبي خالص، يمكننا من الوصول إلى العلاقات السببية بين المتغيرات عند تفسير النتائج.

١- **التكافؤ الإحصائي بين أفراد المجموعات:** تـوفير التكـافؤ الإحـصائي بـين مجموعات البحث أمر ضروري لتصميم البحث، حتى يمكن تفسير النتائج فـي ضوء التجربة دون تدخل أي عامل خارجي. بمعنى آخر فإن الباحث يسعى إلى أن تكون مجموعات بحثه متكافئة حتى لا تكون الفروق في أداء أفرادها راجعة إلى الفروق بين المجموعات في متغيرات أخرى غير المتغيرات التـي يـدرس أثرها، ويمكن تحقيق التكافؤ الإحصائي بين المجموعات عن طريـق التعيـين العشوائي. وهناك طرق أخرى يمكن استخدامها مثل التطابق في الخـصائص بين الأفراد أو المجموعات أو استخدام الأفراد لضبط أنفسهم.

٢- **مقارنة مجموعتين أو أكثر:** لا يمكن إجراء تجربة بمجموعة واحدة في ظرف واحد في نفس الوقت. فإذا كان قصد التجربة هو مقارنة أثر ظرف معين على مجموعة بأثر ظرف آخر على مجموعة أخرى، أو مقارنة أثر ظرفين مختلفين أو أكثر على مجموعة واحدة. فلابد أن يكون هناك مجموعتان أو حالتان على الأقل لإجراء مثل هذه المقارنات.

٣- **معالجة المتغيرات المستقلة:** هذه الخاصية من أهم خواص البحوث التجريبية، ويقصد بالمعالجة أن يقوم الباحث بتحديد قيم المتغير المستقل (أو حالاته المختلفة أو مستوياته)، وإذا لم يمكن تحديد هذه القيم أو الحالات أو المـستويات لا تعـد الدراسة تجربة حقيقية. لنفرض مثلا أن باحثا أراد أن يتحقق من أثـر ترتيـب أسئلة الاختبار في الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار. فيكون لديه في هذه الحالة متغير واحد مستقل هو ترتيب أسئلة الاختبار. وتكون المعالجـة بتحديد ترتيب الأسئلة، فيحددها بطريقتين، مثلا: الطريقة الأولى ترتيب الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب، والطريقة الثانية ترتيب الأسئلة من الأصـعب إلـى الأسهل. وتمثل هاتان الطريقتان الظروف التي يعالجها الباحـث. ثـم يقـسم الباحث الفصل إلى مجموعتين تقسيما عشوائيا، ويعطـي المجموعـة الأولـى الاختبار وفيه الأسئلة مرتبة بإحدى الطريقتين ويعطي المجموعة الثانيـة نفـس الاختبار وفيه الأسئلة مرتبة بالطريقة الثانية.

ويلاحظ هنا أن هناك متغيرات كثيرة في التربية وعلـم الـنفس لا يمكـن معالجتها مثل السن والنوع والحالة الاجتماعية والاقتصادية. ويطلق على هـذه المتغيرات كما سبق أن ذكرنا متغيرات تصنيفية لأنه لا يمكن تناولها بالتعديل أو

التغيير كما يحدث مع المتغيرات المستقلة. ويمكن تضمين المتغيرات التصنيفية في البحوث التجريبية، إلا أنه يحب أن يكون هناك متغير واحد مستقل على الأقل يتم معالجته.

٤- **قياس المتغير التابع:** يهتم البحث التجريبي بقياس المتغير التابع أي بإعطائه قيما رقمية. وإذا لم يكن من الممكن قياس نتيجة التجربة بطريقة ما فإن البحث لا يكون تجريبيا. وهذا ما يميز الطريقة التجريبية عن الطريقة الوصفية والبحوث التحليلية، التي توصف فيها المتغيرات المحكية (التابعة) وصفا قصصيا وليس كميا.

٥- **استخدام الإحصاء الاستدلالي:** وهذه خاصية أخرى تستخدم الأرقام. وترجع أهمية الإحصاء الاستدلالي إلى أنه يمكننا من وضع عبارات احتمالية عن النتائج. وهذا هام لسببين: أولهما أن القياس ليس تاماً، فأخطاء القياس أمور لا يمكن تجنبها. وثانيهما أننا عادة نريد تعميم النتائج على مجموعات متشابهة أو على المجتمع، والإحصاء الاستدلالي يمكننا من عمل هذه التعميمات.

٦- **ضبط المتغيرات الخارجية (الدخيلة):** هذه الخاصية هي أهم خواص البحث التجريبي، وقد سبق الكلام عن أهمية ضبط المتغيرات الخارجية بشيء من التفصيل. وبينا أهمية ذلك في تفسير النتائج، ورغم أن ضبط المتغيرات الخارجية ليس قاصرا على البحوث التجريبية، إلا أنه في البحوث التجريبية يكون هناك جهد مقصود في استبعاد أثر المتغيرات الخارجية التي يمكن ضبطها، حتى لا تؤثر في نتائج البحث، ونقوم بضبط هذه المتغيرات إما بالتأكد من أنها لا تؤثر على المتغير التابع، أو بجعل أثرها واحدا على كل المجموعات.

نواحي القوة والضعف في البحوث التجريبية:

البحث التجريبي أفضل الطرق على الإطلاق لتحديد العلاقة السببية بين متغيرين. ويرجع هذا إلى الضبط الكبير للمتغيرات الخارجية، وقوة معالجة المتغيرات المستقلة. إلا أن الضبط الدقيق الذي يميز البحث التجريبي الجيد قد يصبح نقطة ضعف في ميدان التربية. فالناس يستجيبون للظروف المصطنعة بشكل يختلف عن استجاباتهم في الظروف الطبيعية. وإذا أُجرى البحث في ظروف مصطنعة (أي ظروف غير طبيعية، وليدة الشروط التجريبية البحتة)، فإن تعميم النتائج (الصدق الخارجي) قد يتأثر تأثرا بالغا عند تعميمه على الظروف الطبيعية

التي يعيش فيه الأفراد (McMillan & Schumacher, 1984).

مثال ذلك إذا أردنا دراسة أثر طريقتين للتدريس (المناقشة أو المحاضرة) على تعلم المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي لنعرف أي الطريقتين ذات أثر أكبر على التحصيل. ولأن المشكلة سببية فلابد من اختيار المنهج التجريبي لدراسة هذه المشكلة، خاصة وأن المتغير المستقل يمكن معالجته بسهولة. ولـ ضبط المتغيرات الخارجية لأقصى حد ممكن يرتب الباحث التجربة على النحو التالي:

في بداية أحد الأيام الدراسية يذهب جميع الطلبة إلى غرفة خاصة لتقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة المناقشة ومجموعة المحاضرة، ولاستبعاد أي أثر للمدرس الحالي يستخدم الباحث مساعدين من خريجي كليات التربية للتدريس بالطريقتين. ولاستبعاد أثر الغرف المختلفة، تؤخذ كل مجموعة إلى غرفة مشابهة للغرفة التي تدرس فيها المجموعة الأخرى، ولضبط عوامل التشتت يختار الباحث غرفا لا نوافذ لها. وللتأكد من توحيد التعليمات يقوم المدرسون بقراءة التعليمات من أوراق خاصة. وقد اختيرت المادة العلمية بحيث تكون المعلومات جديدة على كل الطلبة. وبعد دراسة المادة العلمية لمدة ساعة يتم اختبار الطلبة في المفاهيم التي درسوها. ويوحد الاختبار وزمن الإجابة بين المجموعتين. ثم نقارن النتائج التي نحصل عليها من المجموعتين.

في مثل هذه التجربة يمكن أن ننسب أي فرق في أداء المجموعتين إلى المتغير المستقل (طريقة التدريس) لأن ضبط المتغيرات الخارجية كان كبيرا. ولكن، ماذا نفعل بهذه النتيجة؟ هل يستطيع أي مدرس اختيار الطريقة التي تؤدي إلى تحصيل أعلى؟ إن النتيجة التي حصلنا عليها صعب تعميمها، والسبب في ذلك أن الضبط الشديد للمتغيرات الخارجية والذي هدفه زيادة الصدق الداخلي حَوّل موقف التجربة إلى موقف مصطنع لا نظير له في الحياة العملية. وهذه مشكلة عامة بين التجارب التي تحاول ضبط المتغيرات الخارجية ضبطا محكما، للحصول على أعلى صدق داخلي ممكن، وهذا يأتي بالطبع على حساب الصدق الخارجي.

ومن ناحية أخرى إذا أردنا زيادة الصدق الخارجي فإننا نحتاج إلى تصميم التجربة في عدة فصول طبيعية مع مدرسين يقومون فعلا بالتدريس فيها. كما نراعي عند تصميم التجربة ضبط أكبر عدد ممكن من المتغيرات دون تغيير البيئة الطبيعية للفصل، ويحتاج الباحث في هذه الحالة إلى اختيار المتغيرات التي يكون لها

تأثير كبير في التحصيل مثل الاستعدادات والوقت، وتحديد مجموعات التجربة، ويقوم بضبط هذه المتغيرات على قدر الإمكان. وهذا الأسلوب قد يجعل من الصعب تحقيق أي الطريقتين أكثر فاعلية، إلا أن النتائج أكثر قابلية للتعميم في الفصول الطبيعية. والمشكلة الحقيقية أمام الباحث هي تصميم الإجراءات بحيث يمكن تعميم النتائج التي نحصل عليها بشكل معقول على أفراد آخرين وبيئات أخرى. ومعنى هذا الموازنة بين الصدق الخارجي والصدق الداخلي عند تصميم البحث. والمهمة صعبة ولكنها ليست مستحيلة، ويتوقف الأمر على الباحث في اختيار التصميم والإجراءات التي تسمح باستخلاص علاقات العلة والمعلول بشكل معقول، وذلك في مجال طبيعي، وبذلك يقترب من التصميم التجريبي الخالص ما أمكن.

ونظرا لأننا نعمل مع البشر في مواقف معقدة، وليس مع مركبات كيماوية أو فئران أو مواد صلبة في المعمل، يجب على الباحث عمل استنتاجات قائمة على ما يلاحظه من نتائج.

ويجب أن نوضح قبل عرض التصميمات المختلفة للبحوث التجريبية أن البحث التجريبي لا يناسب كل بحث تربوي، فهو لا يناسب إلا الدراسات التي تسعى إلى تحقيق علاقات العلة والمعلول. وبالنسبة لكثير من المشكلات التربوية فإن الطريقة التجريبية غير مناسبة. مثل الدراسات الوصفية (ما اتجاه، أو ما مستوى التحصيل؟). أو الدراسات الارتباطية (هل هناك علاقة بين العمر ومفهوم الذات؟). ففي بعض المواقف تكون الطريقة المسحية أكثر صدقا في تفسير الأحداث. وفي دراسات التقويم يمكن استخدام التجارب مع طرق أخرى لاستقصاء المشكلات المتعلقة بعمل معين. أي أن طبيعة المشكلة هي التي تملي التصميم الذي يناسبها ويحقق أهداف الدراسة (McMillan & Schumacher, 1984).

وضع خطة البحث التجريبي:

رغم أن تتابع خطوات البحث التجريبي هي نفسها في أنواع البحوث الأخرى، إلا أن التصميم التجريبي ينفرد بإجراءات وخصائص معينة يجب أخذها في الاعتبار، وهي:

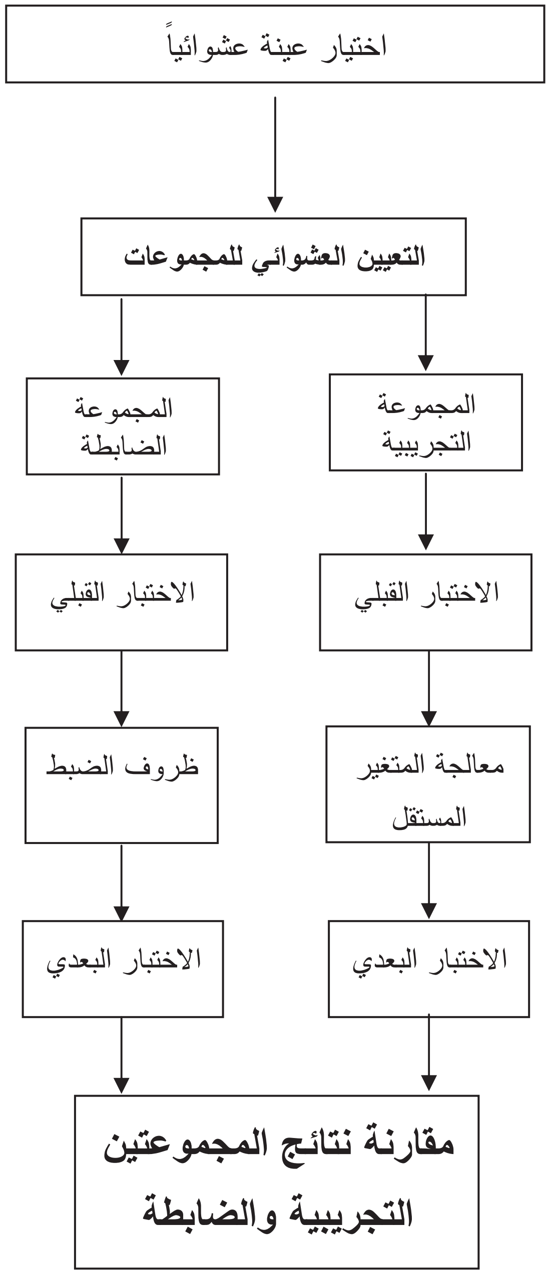
أولا: بعد تحديد المشكلة ومراجعة البحوث السابقة لابد من وضع فروض واضحة للبحث تحدد النتائج المتوقعة. ومن غير المناسب استخدام أسئلة البحث التي تتصف بأنها لا تشير إلى النتائج بشكل محدد.

ثانيا: يختار الباحث العينة من مجتمع محدد، ويوزع العينة في مجموعات مختلفة ويتوقف ذلك على التصميم التجريبي الخاص بالبحث. ويلاحظ عند توزيع

المجموعات المختلفة أن يكون هذا التوزيع (التعيين) عشوائيا. والعشوائية متطلب ضروري في البحوث التجريبية الحقيقية.

ثالثا: تتضمن الدراسة التجريبية البسيطة مجموعتين: المجموعة التجريبية (مجموعة المعالجة) والمجموعة الضابطة (أو المقارنة). ويقدم لكل مجموعة مستوى من مستويات المتغير المستقل. والمجموعة الضابطة أو المقارنة أمر ضروري في البحوث التجريبية. ومن الناحية الفنية فإن المجموعة الضابطة لا تتضمن أي معالجة على الإطلاق (مثال ذلك عند مقارنة المدخنين بغير المدخنين، فتجرى المعالجة التجريبية على المدخنين، بينما لا توجه أي معالجة لمجموعة غير المدخنين)، ولكن في البحوث التربوية فإنه من غير المفيد مقارنة مجموعة تتلقى معالجة معينة بمجموعة أخرى لا تتلقى أي شيء، لأن هذا الأمر أشبه بتقديم دروس خصوصية لمجموعة من الأطفال، ومقارنة تحصيلهم بمجموعة أخرى لم تتلق دروسا خصوصية، ثم استخلاص أن المجموعة التي تلقت الدروس الخصوصية هي الأفضل، وهذا الاستخلاص ليس علميا لأنه من غير المتوقع في المواقف المدرسية ألا تفعل المجموعة الضابطة أي شيء بينما تتلقى المجموعة التجريبية معالجة خاصة. ولهذا السبب فمن الأفضل أن تكون إحدى المجموعتين في البحث التربوي مجموعة معالجة، والأخرى مجموعة مقارنة. بعبارة أخرى مجموعة تتلقى الطريقة (أ)، ومجموعة أخرى تتلقى الطريقة (ب)، وهو ما يتلقاه التلاميذ في المدرسة بشكل طبيعي. وهذا أفضل من استخدام مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة.

رابعا: يحدد توزيع المعالجات على المجموعات مستويات المتغير المستقل. وفي هذه الحالة يختار الباحث القيمة أو الشكل أو الظروف التي تتلقاها كل مجموعة. وقد تكون هذه المعالجات بسيطة مثل طريقة المحاضرة في مقابل طريقة المناقشة، أو القيادة الفردية في مقابل القيادة الجمعية، وقد يكون هناك أكثر من مستويين مع ظروف متغيرة لكل مجموعة، مما يؤدي إلى تعدد المعالجات. ويوضح الشكل (٧-٢) تخطيطا للتصميم التجريبي الحقيقي. ويلاحظ أن هذا الشكل يمثل التصميم التجريبي الحقيقي الأساسي، وهو تصميم بسيط الغرض منه توضيح خطوات البحث التجريبي. وهناك تصميمات أخرى نابعة من هذا التصميم، وتبني عليه، وهذا ما سوف نتناوله في الفصل الثامن.



شكل ٧-٢ التصميم التجريبي الحقيقيى

الفصل الثامن

البحوث التجريبية (٢)

سوف نناقش في هذا الفصل عددا من التصميمات التجريبية التي بدأنا الحديث عنها في الفصل السابع. ويلاحظ أن بعض هذه التصميمات يبتعد عن التصميم التجريبي الحقيقي، وهي التصميمات التي يطلق عليها شبه التجريبية، لأنها لا تستخدم التعيين العشوائي للمجموعات، ولذلك يكون الضبط فيها غير ممكن. أما البحوث التجريبية الحقيقية فهي التي تقوم على التعيين العشوائي للمجموعات وتجري فيها معالجة تجريبية واحدة على الأقل. وتتوقف قوة التصميم التجريبي على قدرته على تحقيق صدق داخلي مرتفع.

وقبل مناقشة هذه التصميمات نورد فيما يلي مجموعة من الرموز التي سوف نستخدمها عند تناول كل تصميم.

ع العشوائية (أو التعيين العشوائي).

س درجة، أو ملاحظة، أو مقياس يشمل ملاحظات (درجات) الاختبار القبلي أو الاختبار البعدي.

م ظروف المعالجة (١ ... ن تحدد معالجات مختلفة).

أ، **ب**، **جـ**، **د** ... مجموعات من الأفراد أو بالنسبة لتصميم الفرد الواحد خط القاعدة أو ظروف المعالجة.

تصميمات البحوث التجريبية:

تنقسم البحوث التجريبية إلى قسمين: بحوث شبه تجريبية، وبحوث تجريبية حقيقية. والفرق الأساسي بين التصميم التجريبي الحقيقي والتصميم شبه التجريبي أن التصميم الأخير لا يلتزم بتقسيم مجموعات التجربة باستخدام التعيين العشوائي، بعكس التصميم التجريبي الحقيقي الذي يقوم على التعيين العشوائي للمجموعات.

ونتناول فيما يلي أهم التصميمات الخاصة بكل نوع.

أ- التصميمات شبه التجريبية:

نتناول فيما يلي عددا من التصميمات التي يمكن أن نطلق عليها التصميمات شبه التجريبية أو التصميمات التجريبية غير الحقيقية.

١- تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي:

يسير هذا التصميم على النحو التالي:

س١ ← م ← س٢

مرور الزمن ←

يطلق على هذا التصميم أحيانا 'تصميم الاختبار القبلي- البعدي'. ورغ م أن هذا التصميم يستخدم مقياسا للتغير إلا أن طبيعة التصميم تجعل الصدق الد اخلي منخفضا مما يجعله غير صالح لاستخلاص علاقات العلة والمعلول.

ويمكن أن نعطي مثالا على هذا التصميم بمدرس أراد أن يج رب طريق ة جديدة في تدريس الرياضيات فأعطى فصله اختبارا قبليا في الرياض يات ث م ق ام بالتدريس بالطريقة الجديدة عدة أسابيع، قدم بعدها للتلامي ذ اختب ارا بع ديا ف ي الرياضيات، وحصل على درجات أفضل في الاختبار الأخير. هل يستطيع المدرس أن يستنتج أن الطريقة الجديدة هي السبب في ارتفاع درجات الاختبار البعدي؟ ربما. إلا أن هناك متغيرات وعوامل خارجية قد تكون حدثت بين الاختبارين هي التي أدت إلى الحصول على تلك النتيجة. وحيث إن هذه العوامل لا يمكن ضبطها فإنها يمكن أن تؤثر على النتائج. فعلى الباحث في مثل هذا الت صميم أن يح دد عل ى ق در المستطاع مدى تأثير هذه العوامل أو يبين بالرجوع إلى الدراسات السابقة أن تأثيرها محدود. ويلاحظ هنا أن عدم وجود مجموعة ضابطة أو مقارنة يجعل من الصعب ضبط المتغيرات الخارجية.

وهناك عامل آخر قد يكون له أثره أيضا، وهو الانحدار الإحصائي خاصة

إذا اختار الباحث أفراد العينة على أساس الدرجات العليا والدرجات الدنيا في الاختبار القبلي.

٢- تصميم الاختبار البعدي الوحيد مع مجموعة غير مكافئة:

المجموعة		المعالجة		الاختبار البعدي
أ	←	م	←	س
ب	←		←	س

مرور الزمن ←

في هذا التصميم يقوم الباحث بتقديم المعالجة التجريبية لإحدى المجموعات ويقوم بعدها بإعطاء اختبار بعدي فقط لهذه المجموعة ولمجموعة أخرى. ويطلق على هذا التصميم مصطلح '**المجموعة غير المكافئة**' لأن الباحث لا يختار المجموعات على أساس التعيين العشوائي. ويصبح هذا الأسلوب في الاختيار هو أكثر العوامل تأثيرا على الصدق الداخلي للتصميم. ولذلك فإن أية فروق في أداء المجموعتين قد يكون راجعا إلى الفروق بينهما، وليس للمعالجة التجريبية.

٣- تصميم الاختبار البعدي الوحيد مع مجموعتين تجريبيتين غير متكافئتين:

يمكن زيادة الصدق الداخلي للتصميم السابق وذلك بإضافة مستوى آخر من المتغير المستقل للمجموعة الثانية، وتضاف على هذا الأساس معالجة أخرى للمجموعة الثانية، وبذلك يعدل التصميم السابق ليصبح كما يلي:

المجموعة		المعالجة		الاختبار البعدي
أ	←	م١	←	س
ب	←	م٢	←	س

مرور الزمن ←

ويستخدم هذا التصميم عندما يريد الباحث مقارنة معالجتين ولكنه لا يستطيع إعطاء اختبار قبلي، كما لا يستطيع إجراء تعيين عشوائي لأفراد كل مجموعة.

وأهم العوامل المؤثرة في هذا التصميم هي ما يحدث لكل مجموعة أثناء الفترة الزمنية للبحث، فهذه العوامل التي لا ترتبط بالمعالجة يمكنها أن تؤثر في نتائج الاختبار البعدي. وكذلك الأداة المستخدمة يمكن أن تكون عاملا مؤثرا إذا لم تكن صادقة وثابتة. ومن العوامل الأخرى الخارجية التي تؤثر على تصميم البحث التسرب وكذلك عامل النضج.

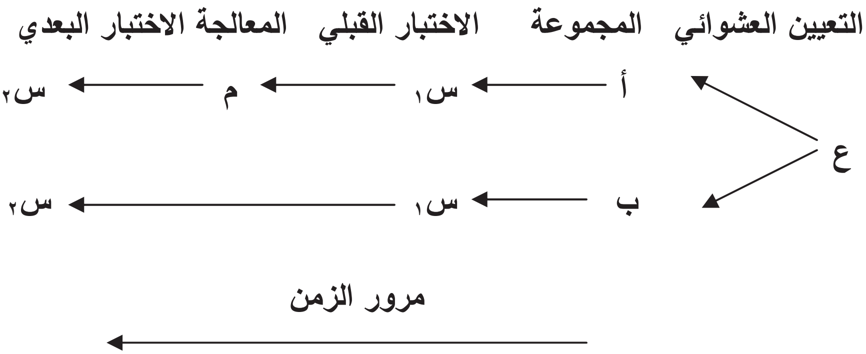
ويعتبر هذا التصميم بشكل عام غير قادر على تحديد العلاقة السببية بين المتغير المستقل والمتغير التابع. ولزيادة فاعلية هذا التصميم عند استخدامه، من الأفضل أن تكون المجموعتان متماثلتين للإقلال من أثر توزيع المجموعتين توزيعا غير عشوائي.

ب- التصميم التجريبي الحقيقي:

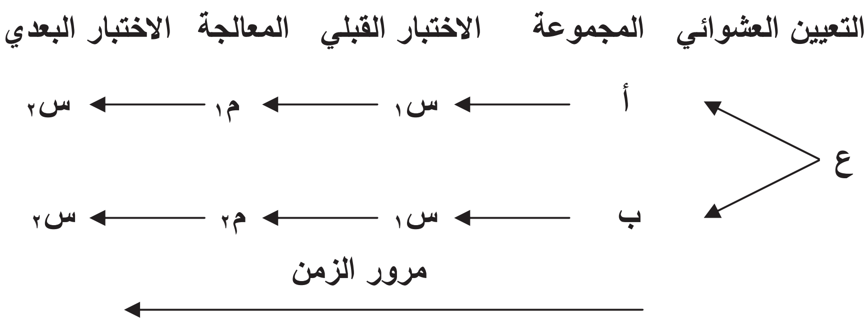
العامل الأساسي في التصميم التجريبي الحقيقي هو التعيين العشوائي لمجموعات المعالجة، وذلك لإزالة أثر الفروق بين أفراد المجموعات. وهناك عامل يميز هذا التصميم هو معالجة المتغير التجريبي (المتغير المستقل). وهناك عدة تصميمات تندرج كلها تحت التصميم التجريبي الحقيقي.

١- تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار قبلي- بعدي:

يعتبر هذا التصميم امتدادا لتصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي بعدي، ويلاحظ في هذا التصميم وجود مجموعة ثانية ضابطة أو مقارنة، كما أن الأفراد يوزعون عشوائيا على كل مجموعة قبل الاختبار القبلي. ويمكن تصوير هذا التصميم على النحو التالي:



وعند استبدال مجموعة مقارنة بالمجموعة الضابطة يصبح هذا التصميم على النحو التالي:



والخطوة الأولى في هذا التصميم هي التعيين العشوائي للأفراد على المجموعة التجريبية (المجموعة الأولى)، والمجموعة الضابطة أو المقارنة (المجموعة الثانية). ويتم التعيين العشوائي عادة باستخدام جدول الأعداد العشوائية. ومن الأفضل إذا كان عدد الأفراد قليلا ترتيبهم على مجموعة من المتغيرات مثل التحصيل أو الاستعداد أو الاتجاهات أو غيرها من العوامل التي قد تكون مرتبطة بالمتغير التابع. ثم تكوين أزواج متماثلة على قدر الإمكان في ترتيبها على المتغيرات، ثم تعيين أحد أفراد كل زوج على المجموعة الأولى والفرد الآخر على المجموعة الثانية تعيينا عشوائيا. وهناك طريقة أخرى هي مطابقة الأفراد على أحد المتغيرات (كالذكاء مثلا) ثم تعيين أحد أفراد كل زوج متطابق على مجموعة والفرد الآخر على المجموعة الثانية تعيينا عشوائيا. والغرض من هذا التعيين العشوائي استبعاد أية اختلافات بين المجموعتين تكون راجعة إلى أسلوب الاختيار ويكون لها تأثير على الفروق في نتائج المجموعتين. وإذا كان عدد الأفراد قليلا فمن المحتمل ألا يتساوى أفراد كل مجموعة، فلو عُيّن خمسة أفراد عشوائيا على كل مجموعة فمن المحتمل أن تكون الفروق بينهم كبيرة رغم التوزيع العشوائي، في حين لو وزعنا مائتي فرد عشوائيا في مجموعتين فالاحتمال ضئيل بوجود اختلافات بين أفراد المجموعتين ومن الأفضل بشكل عام ألا يقل عدد أفراد كل مجموعة عن ١٥ فردا حتى يمكن افتراض التكافؤ الإحصائي بين المجموعات، ويمكن الثقة في النتائج بشكل أكبر إذا ارتفع عدد أفراد كل مجموعة إلى ٢٠ فردا أو ٣٠ فردا.

والخطوة الثانية هي اختبار أفراد كل مجموعة اختبارا قبليا في المتغير

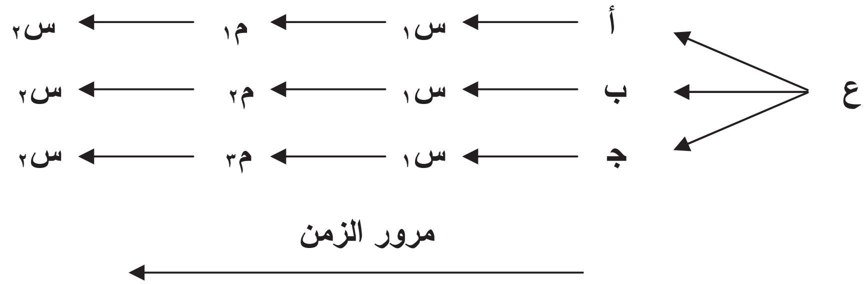
التابع، والخطوة الثالثة هي تقديم المعالجة التجريبية (أو المعالجة الأولى للمجموعة التجريبية، والمعالجة الثانية للمجموعة المقارنة)، وذلك مع مراعاة الإبقاء على الظروف الأخرى كما هي لكل مجموعة، وذلك حتى يكون الفرق الوحيد راجعا إلى المعالجة التجريبية. وفي نهاية المعالجة يقدم الاختبار البعدي إلى كل مجموعة.

ويلاحظ عدم تقديم أي معالجات للمجموعة الضابطة، أما إذا كان هناك مجموعة مقارنة فيقدم إليها معالجة ثانية. ويلاحظ أنه من الأفضل وجود مجموعة مقارنة كما سبق أن ذكرنا على وجود مجموعة ضابطة.

٢- تصميم الاختبار القبلي-البعدي مع ثلاث مجموعات تجريبية:

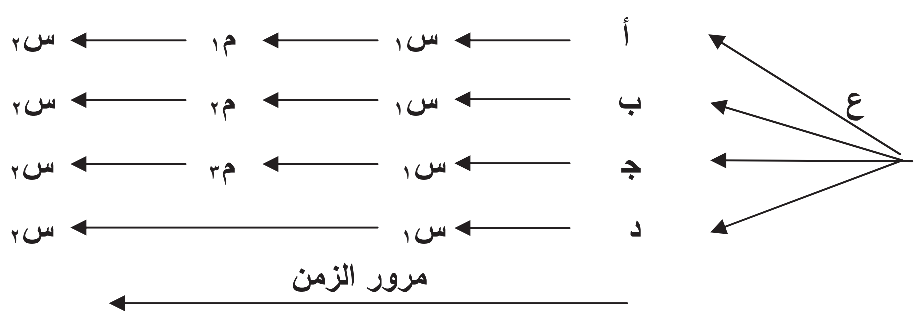
يمكن تطبيق التصميم السابق على أكثر من مجموعتين مع وجود أو عدم وجود مجموعة ضابطة. وفيما يلي مثال على ذلك.

التعيين العشوائي المجموعة الاختبار القبلي المعالجة الاختبار البعدي

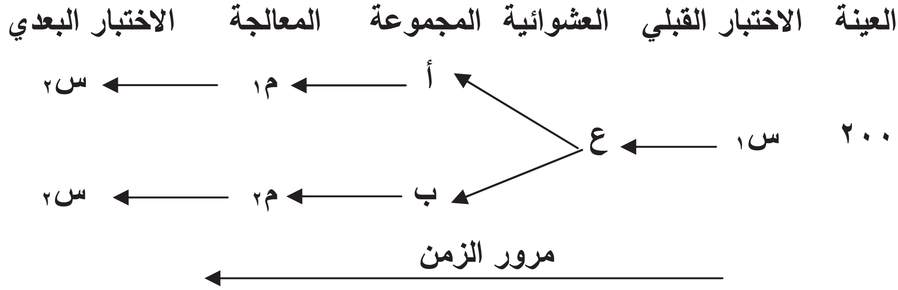


٣- تصميم الاختبار القبلي-البعدي مع ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة:

التعيين العشوائي المجموعة الاختبار القبلي المعالجة الاختبار البعدي

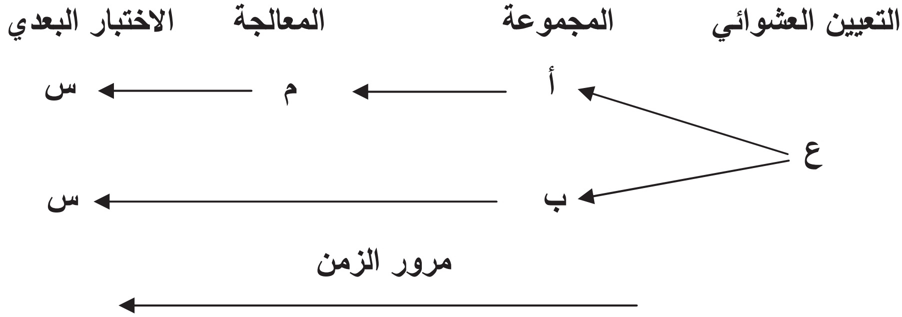


وفيما يلي مثال آخر يقوم فيه الباحث بإعطاء الاختبار القبلي قبل توزيع الأفراد على المجموعتين التجريبية والمقارنة، ثم يرتب جميع الأفراد وفقا لمستوياتهم في الاختبار القبلي وذلك لضمان تمثيل جميع المستويات في كل مجموعة. وبعد ذلك يتم توزيعهم في مجموعتين وفقا لمستوى أدائهم في الاختبار القبلي.



٤- تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار بعدي فقط:

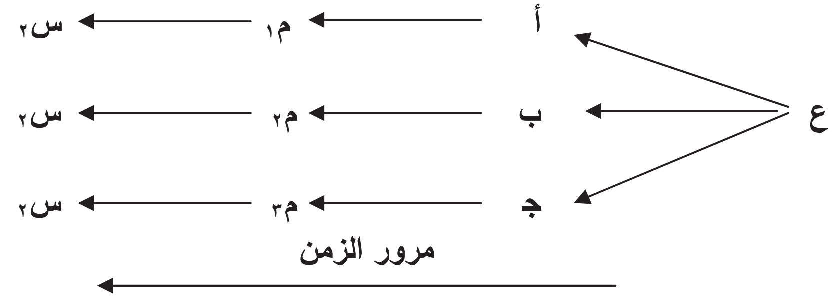
الغرض من التعيين العشوائي هو تحقيق التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة أو المقارنة قبل تقديم المتغير المستقل. فإذا تحقق التكافؤ بين المجموعتين عن طريق التعيين العشوائي فهل من الضروري إجراء اختبار قبلي؟ رغم وجود حالات معينة يفضل فيها إعطاء اختبار قبلي، إلا أنه إذا كان عدد أفراد كل مجموعة ١٥ على الأقل فليس من الضروري إعطاء اختبار قبلي في التصميم التجريبي الحقيقي (Mcmillan & Schumacher, 1984, p. 221). وتصميم المجموعة الضابطة مع اختبار بعدي فقط مشابه تماما للتصميم السابق إلا أنه لا يوجد اختبار قبلي للمتغير التابع. ويمكن تصوير ذلك على النحو التالي:



٥- تصميم الاختبار البعدي الوحيد مع ثلاث مجموعات تجريبية:

يمكن استخدام نفس التصميم السابق مع ثلاث مجموعات تجريبية كما يلي:

التعيين العشوائي　　　المجموعة　　　المعالجة　　　الاختبار البعدي



ويستخدم تصميم المجموعة الضابطة (أو المقارنة) مع اختبار بعدي فقط عندما يكون من غير المناسب إعطاء اختبار قبلي، وفي المواقف التي يكون للاختبار القبلي فيها تأثير على المعالجة التجريبية. وهناك أربعة مثالب قد يقع فيها الباحث الذي يستخدم هذا التصميم (McMillan & Schumacher, 1984, p. 223):

أ- وجود احتمال بأن العشوائية لا تضبط الفروق الأصلية بين المجموعات، فإن عدم وجود اختبار قبلي يجعل من الصعب معرفة وجود أية فروق وضبط هذه الفروق في حالة وجودها.

ب- لا يستطيع الباحث تكوين مجموعات فرعية على أساس الاختبار القبلي لاستقصاء أثر المعالجة على المجموعات الفرعية المختلفة.

ج- إذا حدث تسرب لا يستطيع الباحث تقويم أثره.

د- يترتب على عدم وجود اختبار قبلي أن يصبح التحليل الإحصائي أقل دقة وأقل قدرة على اكتشاف فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أما مزايا تصميم الاختبار البعدي فقط فأهمها:

أ- أنها تسمح بإظهار أدلة تجريبية عندما يستحيل إعطاء اختبار قبلي.

ب- أنها تتجنب الآثار التفاعلية للاختبار القبلي.

ج- أنها تسهل التأكيد على السرية وإغفال أسماء أفراد العينة.

ويصلح هذا التصميم بشكل خاص في دراسة الاتجاهات لسببين:

أ- استخدام استبيان اتجاه كاختبار قبلي قد يؤثر على المعالجة التجريبية.

ب- يعبر الفرد عن اتجاهاته بحرية وصدق أكبر عندما يتأكد من الـ سرية وأن اسمه لن يذكر.

٦- السلاسل الزمنية لمجموعة واحدة:

نحصل في تصميم السلاسل الزمنية على مجموع ة م ن الملاحظ ات أو الاختبارات على فترات زمنية متعددة ومتساوية قبل المعالجة التجريبي ة وبع دها. وهناك نوعان من هذا التصميم:

أ- السلاسل الزمنية لمجموعة واحدة

ب-السلاسل الزمنية مع وجود مجموعة ضابطة.

يمكن تصوير السلاسل الزمنية لمجموعة واحدة كما يلي:

المجموعة	الاختبارات القبلية	المعالجة	الاختبارات البعدية
أ	س١ س٢ س٣ س٤	م	س٥ س٦ س٧ س٨

مرور الزمن ←

ويلاحظ أن هذا التصميم شبيه بتصميم المجموع ة الواح دة م ع إض افة اختبارات قبلية وبعدية، وتزيد هذه الملاحظات أو الاختبارات الإضافية للمتغير التابع من الصدق الداخلي لهذا التصميم مقارنة بتصميم المجموعة الواح دة. إلا أن ه ذا التصميم لا يستطيع التخلص من أثر العوامل الخارجية التي ترجع إلى مرور الزمن أو إلى الأدوات المستخدمة في البحث.

٧- السلاسل الزمنية مع مجموعة ضابطة:

هذا التصميم أفضل من سابقه، إذ يقلل وجود مجموعة ضابطة ف ي ه ذا التصميم من أثر المتغيرات الخارجية التي تضعف الصدق الداخلي، ولذلك فإن ه ذا التصميم أقوى نسبيا من تصميم المجموعة الواحدة، ويمكن تصويره كما يلي:

المجموعة	الاختبارات القبلية	المعالجة	الاختبارات البعدية
أ	س١ س٢ س٣ س٤	م	س٥ س٦ س٧ س٨
ب	س١ س٢ س٣ س٤		س٥ س٦ س٧ س٨

مرور الزمن ←

٨- تصميم الفرد الواحد:

تجري التصميمات السابقة للبحوث التجريبية على عدد من الأفراد. ولكن أحيانا ما تظهر الحاجة في الدراسات التربوية والنفسية إلى إجراء بحث على فرد واحد، وبخاصة في البحوث التي تهدف إلى تعديل السلوك. وقد يعتقد بعض الناس أن تصميم الفرد الواحد مناظر لدراسة الحالة، إلا أنهما مختلفان تماما. فتصميمات الفرد الواحد بحوث لمعالجة أو معالجات تجريبية، أما دراسة الحالة فهي عبارة عن وصف متعمق للفرد (Christensen, 1997). ويمكن استخدام هذا التصميم لاكتشاف علاقات العلة والمعلول بفاعلية كبيرة.

وهناك انتقادات توجه لبحوث الفرد الواحد منها ما يتعلق بالصدق الداخلي ومنها ما يتعلق بالصدق الخارجي. وبالنسبة للصدق الخارجي فهي أننا لا يمكننا تعميم النتائج على المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد الذي أجري عليه البحث. وعلى الرغم أن هذا النقد صحيح في أساسه إلا أننا لا نستطيع في البحوث التي تجرى على مجموعة أن نعمم النتائج على أي فرد فيها، حيث إن متوسط أداء الجماعة في الاختبار البعدي لا يعكس أداء أي فرد فيها بشكل كامل. ولذلك فإن لكل من تصميمات الفرد الواحد والتصميمات الجمعية مشكلات التعميم المرتبطة بها. وإذا كان الباحث مهتما بتعديل أداء فرد ما، فإن البحوث الجمعية لن تكون مناسبة له، والأنسب استخدام بحوث الفرد الواحد.

وعادة ما يكون اهتمامنا منصبا على تعميم نتائج البحث على أفراد غير أولئك الذين طبق عليهم البحث. ومفتاح تعميم نتائج بحوث الفرد الواحد هو تكرار البحث. فإذا أعاد باحث إجراء نفس المعالجة باستخدام تصميم الفرد الواحد على عدد من الأفراد، وحصل على نفس النتائج في كل مرة (أو على معظم الأفراد على الأقل)، فإن ثقتنا تزداد في النتائج، ويكون لدينا ما يشير إلى إمكانية تعميم النتائج على الأفراد الآخرين. وإذا قام باحثون آخرون بإجراء نفس البحث باستخدام تصميم الفرد الواحد على أفراد آخرين وحصلوا على نفس النتائج، يصبح لدينا ثقة أكبر في أسلوب المعالجة المستخدم (Kratochwill & Levin, 1992).

أما بالنسبة للصدق الداخلي فإذا طبق الباحث أساليب الضبط المناسبة على تصميم الفرد الواحد، فإن الصدق الداخلي للدراسة يكون عاليا جدا. وأكثر الجوانب التي تتعلق بالصدق الداخلي في هذا النوع من البحوث هو استخدام ملاحظات أو مقاييس ثابتة سواء قبل المعالجة أو بعدها، حتى نحصل من الفرد على أداء يمكن الوثوق فيه. ومن أهم العناصر المرتبطة بذلك هو تطبيق الأدوات المستخدمة في

نفس الظروف كل مرة تماما. لذلك فمن المهم القيام بالملاحظات في نفس الوقت وفي نفس الموقع كل مرة. وتناسق القياس مهم على وجه الخصوص عندما ننتقل من حالة لأخرى. ويجب كذلك تفصيل إجراءات المعالجة تفصيلا دقيقا حتى يمكن تكرارها بالضبط في كل مرة.

ومن العناصر الأخرى المؤثرة في تصميم الفرد الواحد الفترة الزمنية المتعلقة بخط القاعدة. ومن الأسئلة المهمة في هذا المضمار هي ما عدد الملاحظات الواجب القيام بها قبل الانتقال إلى الحالة الثانية (ب). ورغم أنه لا توجد إجابة على هذا السؤال، إلا أن الغرض من الملاحظات التي تتم في الحالة (أ) هي تكوين صورة سليمة عن السلوك الذي نهدف إلى دراسته كما يحدث في الموقف الطبيعي، لأن خط القاعدة هذا هو الذي يحدد أساس المقارنة عند تقويم فاعلية المعالجة. ولو كان السلوك الإنساني يتصف بالاستقرار والثبات لما كانت هناك أي مشكلة، ولكن الواقع غير ذلك فالسلوك متغير، بل وأحيانا ما يكون كثير التغير. فلو كان السلوك الذي نهتم به هو سلوك العدوان مثلا، فإننا لا نتوقع من الطفل أن يقوم بنفس السلوك في كل مرة بالضبط، وأن يظهر نفس حدة العدوان وتكراره. بل عادة ما يكون السلوك متذبذبا في شدته، إذ يكون الطفل أكثر عدوانية في بعض الأوقات دون الأخرى. ولذلك لابد من القيام بعدد كاف من الملاحظات في الحالة الأولى (أ) بحيث يشكل نمطا لدى الطفل موضوع البحث. وهذا ما يمكن أن نطلق عليه استقرار خط القاعدة، فقد يقوم الطفل خلال نصف ساعة مثلا بعدد من سلوك العدوان يتراوح بين خمس وعشر مرات، ويكون هذا العدد فيما بعد هو الأساس الذي نقارن به مدى التغير في سلوك العدوان أثناء المعالجة.

وقد زاد استخدام بحوث الفرد الواحد بشكل مطرد منذ أواسط الستينات من القرن العشرين، وكان ذلك راجعا إلى زيادة في تطبيق أساليب تعديل السلوك التي أخذت تنتشر منذ ذلك الوقت تقريبا (Gay, 1990, p. 295).

وسوف نناقش فيما يلي تصميمين من تصميمات الفرد الواحد.

أ- تصميم أ-ب-أ:

في هذا التصميم يشير الرمز 'أ' إلى الحالة القاعدية، والرمز 'ب' إلى المعالجة. ويعتبر هذا التصميم شبيها بالسلاسل الزمنية ولكن مع اختلاف هام هو أن الاختبار البعدي في السلاسل الزمنية ليس شبيها تماماً بتكرار الحالة القاعدية 'أ'. لنفرض أن لدينا طفلا كثير العدوان في الفصل على زملائه فمن الممكن استخدام هذا

التصميم لدراسة سلوكه، ونبدأ بتحديد خط قاعدي للسلوك الذي نود دراسته، ولم يكن عدد الاعتداءات التي يوجهها الطفل لزملائه خلال أربعة أو خمسة أسابيع 'أ'. ونبدأ بعد ذلك بتقديم المعالجة التجريبية 'ب'، فقد نستخدم التعزيز وذلك بتقديم معزز ما (كالحلوى مثلا) للطفل في كل حصة تمر دون أن يعتدي على أحد من زملائه. ويعتبر التعزيز هو المتغير المستقل. ونظل نلاحظ المتغير التابع (سلوك العدوان) حتى يستقر سلوك الطفل عند حد معين. وتأتي بعد ذلك المرحلة الثالثة من التصميم وهي المرحلة التي تتوقف فيها المعالجة ونعود مرة أخرى إلى الحالة القاعدية 'أ'. ويتم في هذه المرحلة ملاحظة وتسجيل السلوك مرة أخرى. فإذا كان نمط السلوك هو نفسه في الحالة الأولى (خط القاعدة الأول) رغم انخفاض السلوك العدواني أثناء فترة المعالجة (ب)، يمكن أن نستنتج أن المتغير المستقل أدى إلى انخفاض في المتغير التابع، ولكن إذا كان خط القاعدة الثاني مختلفا عن خط القاعدة الأول، فإن الأمر يحتاج إلى دراسة أكثر قبل تحديد العلاقات السببية. ويشبه خط القاعدة الثاني الاختبار البعدي إلا أن التوقع هنا مختلف، ففي خط القاعدة الثاني نتوقع عودة الظروف إلى ما كانت عليه قبل المعالجة التجريبية، أما في الاختبار البعدي فإننا نتوقع اختلاف الأداء عنه في الاختبار القبلي.

ويمكن تصوير تصميم الفرد الواحد أ–ب–أ على النحو التالي:

خط القاعدة	المعالجة	خط القاعدة
أ	ب	أ
	م م م م م	
س س س س س	س س س س س	س س س س س

مرور الزمن

ب– تصميم أ–ب–أ–ب:

هذا التصميم هو نفس التصميم السابق مع إضافة معالجة ثانية. واستخدام هذا التصميم جاء نتيجة اعتراض هام على تصميم أ–ب–أ وهو إنهاء التجربة أثناء مرحلة المعالجة. ولذلك فإن هذا التصميم يقوي من نتائج التجربة بإظهار أثر المعالجة مرتين. ويمكن بالطبع تمديد مرحلة المعالجة الثانية إلى ما بعد النهاية الفعلية للدراسة، بل ولفترة لغير معلومة إذا رغب الباحث في ذلك. وإذا كان أثر المعالجة واحدا خلال المرحلتين ب، فإن هذا يقلل كثيرا من احتمال أن يكون هذا الأثر راجعا إلى متغيرات خارجية تصادف وجودها أثناء المعالجة. ويمكن تصوير تصميم أ–ب–أ–ب كما يلي:

خط القاعدة	المعالجة	خط القاعدة	المعالجة
أ	ب	أ	ب
	م م م م م		م م م م م
س س س س س	س س س س س	س س س س س	س س س س س

مرور الزمن

وعندما يكون هذا التصميم مناسبا للتجربة فإنه يساعد على إظهار أدلة على فاعلية المعالجة.

تحليل النتائج في بحوث الفرد الواحد: تتضمن معالجة البيانات في تصميم الفرد الواحد دراسة وتحليل الرسوم البيانية التي تصور النتائج. ويجري أولا تقويم مدى ملاءمة التصميم بمعنى وجود عدد كاف من الملاحظات (البيانات) في كل مرحلة. وإذا كانت بيانات التصميم كافية يجري بعد ذلك تقويم فاعلية المعالجة. والمحك الأولي هو الجدوى الإكلينيكية للنتائج، وليس الدلالة الإحصائية. فالآثار القليلة الدالة إحصائيا قد لا تكون كافية بدرجة تكفي لتعديل سلوك الفرد. لنفرض مثلا أن الفرد الذي أجريت عليه التجربة طفل في الثامنة من عمره يسلك سلوكا عدوانيا شديد الخطورة على زملائه الأطفال، فإذا انخفض السلوك العدواني بنسبة ٥٪، قد يكون هذا الانخفاض دالا إحصائيا، ولكن لا يمكن اعتباره تحسنا كافيا في السلوك.

ويذكر كازدين (Kazdin, 1982, p. 290) أن التحليل الإحصائي يمدنا بإضافة قيّمة للتحليل البصري للرسوم البيانية. فقد يكون مفيدا مثلا في التعرف على بعض الطرق التي تحتاج مزيدا من الدراسة. وتستخدم بعض التحليلات الإحصائية لنتائج تصميمات الفرد الواحد من بينها اختبار 'ت' واختبار 'ف'. ويمكن باستخدام الأساليب الإحصائية مقارنة نتائج مرحلتين أو أكثر. مثال ذلك إذا استخدمنا تصميم أ–ب–أ–ب فيمكن مقارنة مجموع المرحلتين أ بمجموع المرحلتين ب باستخدام اختبار 'ت'.

وما زال التحليل الإحصائي الخاص ببحوث الفرد الواحد مصدر جدل كبير حتى الآن. فاستخدام الأساليب الإحصائية ما زال محدودا للغاية في تصميمات الفرد الواحد. ويذكر كازدين في هذا الصدد أن مفتاح التقويم السليم للنتائج هو الحكم السليم، ولا يستطيع التحليل الإحصائي أن يعفي الباحث من هذه المسئولية.

تكرار البحث: تكرار البحث جانب هام من البحث العلمي، وهو أكثر أهمية في بحوث الفرد الواحد حيث إن النتائج تعتمد على عينة مكونة من فرد واحد. وتزداد

ثقتنا في النتائج عند تكرارها أكثر من مرة، كما أن تكرار البحث يفيد فـ ـي تعمـ ـيم النتائج لأنه يزودنا بمعلومات جديدة عن الأفراد الجدد وسـ ـلوكهم والمواقـ ـف التـ ـي حصلنا منها على النتائج. وهناك ثلاثة أنواع من تكرار النتائج هي:

أولا: **التكرار المباشر:** ويتم فيه تكرار البحث بواسطة نفس الباحث على نفس الفرد أو على أفراد آخرين في موقف معين (حجرة الدراسة مثلا). ويقوى احتمـ ـال التعميم عندما يجري البحث على أفراد آخرين، يماثلون على قدر الإمكان الفرد الذي أجريت عليه التجربة الأولى ويشاركونه في نفس المشكلة. ويطلق على التكرار ***تكرار متآني*** عندما يتم التكرار على عدد من الأفراد لهم نفس المشكلة وفي نفس الموقع، وعندما يتناول التدخل أفرادا قليلين، تعطى النتائج لكل فرد على حدة.

ثانيا: **التكرار المنتظم:** ويقوم بهذا النوع من التكرار باحثون مختلفـ ـون أو علـ ـى أنواع مختلفة من السلوك أو في مواقف مختلفة. بعكس ما يحدث في التكرار المباشر (Kratochwill & Levin, 1992). وعندما تطول فتـ ـرة البحـ ـث يمكن اكتشاف أساليب أخرى لاستخدامها بفاعلية في عدد من المواقف المختلفة.

ثالثا: **التكرار الإكلينيكي:** ويتضمن التكرار الإكلينيكي بناء عدد من الرزم تتكون من تدخلين أو أكثر تبين فاعليتها فرديا، وتصمم هذه الرزم لأشخاص يعانون مـ ـن اضطرابات سلوكية معقدة. فالأطفال التوحديون مثلا يتـ ـصفون بعـ ـدد مـ ـن السمات من بينها قصور الحواس، وعدم القدرة على الكلام، وسـ ـلوك يـ ـؤذي الطفل نفسه. ويجري التكرار الإكلينيكي على كل نوع من السلوك على حدة. وتشير نتائج هذه البحوث (Gay, 1990) على تنوع شديد في النتـ ـائج، ومـ ـع ذلك فقد أظهر الأطفال تحسنا تراوح بين العودة للسلوك الطبيعـ ـي والتحـ ـسن الطفيف. ولذلك فإن التكرار الإكلينيكي يعتبر نوعا واعدا من البحوث يحتمـ ـل زيادة فاعليته بمرور الزمن.

الفصل التاسع

البحوث السببية المقارنة

تصنف البحوث السببية المقارنة في بعض الأحيان مع البحوث الوصفية، لأنها تصف الحالة الراهنة للمتغيرات، إلا أن هذا النـ ـوع من البحوث ليس قاصرا على وصف المتغيرات، بل يهدف إلى تحديد أسباب الحالة الراهنة للظـ ـاهرة موضوع الدراسـ ـة (Gay, 1990, p. 247)، ولذلك يمكن اعتباره بشكل عام نوعا من البحوث قائما بذاته.

والبحوث السببية المقارنة هي ذلك النوع من البحوث الـ ـذي يحـ ـاول فيـ ـه الباحث تحديد أسباب الفروق القائمة في حالة أو سـ ـلوك مجموعـ ـة مـ ـن الأفـ ـراد. وبمعنى آخر فإن الباحث يلاحظ أن هناك فروقا بين بعض المجموعات في متغيـ ـر ما، ويحاول التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى هذا الاختلاف. ويطلق في بعض الأحيان على هذا النوع من البحوث 'ما بعد الواقع' أو ما يطلق عليه باللاتينية **(ex post facto)** حيث إن العلة والمعلول يكونان قد حـ ـدثا ويحـ ـاول الباحـ ـث دراستهما دراسة تراجعية. مثال ذلك باحث يحاول دراسة التفسير المحتمل للفروق الظاهرة في توافق أطفال الصف الأول الابتدائي، بافتراض أن السبب الرئيسي لهذه الفروق يرجع إلى الالتحاق بالتعليم الذي يسبق المرحلة الابتدائية أي مرحلة رياض الأطفال. ويقوم الباحث لذلك باختيار مجموعة من الأطفال بالصف الأول الابتدائي الذي سبق لهم الالتحاق برياض الأطفال ومجموعة أخرى لم يسبق لها الالتحاق بتلك المرحلة، ثم يقارن التوافق الاجتماعي والشخـ ـصي للمجمـ ـوعتين. وإذا أظهـ ـرت المجموعة التي التحقت برياض الأطفال توافقا أعلى، فإن الباحث يقبل الفرض الذي وضعه.

ولذلك تكون نقطة البدء الأساسية في المنهج السببي المقارن هـ ـو التعـ ـرف على المعلول ثم السعي إلى تحديد الأسباب المحتملة له (العلة). وأحد تنويعات هذا المنهج البدء بالسبب ومحاولة الوصول منـ ـه إلـ ـى النتيجـ ـة (Ary et al., 1996). والسؤال الرئيسي لهذا النوع الأخير من البحث هو: 'ما أثر س؟' مثال ذلـ ـك قـ ـد

يحاول باحث دراسة أثر الرسوب على مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وهنا قد يفترض الباحث أن مفهوم الذات لدى الطالب الناجح أعلى من مفهوم الذات لدى الطالب الراسب. ويختار الباحث مجموعة من الطلبة الناجحين ومجموعة أخرى من الطلبة الراسبين من كل صف من صفوف المرحلة الإعدادية الثلاثة. ثم يقارن مفهوم الذات بين مجموعة الراسبين ومجموعة الناجحين، فإذا أظهر الطلبة الناجحون مستوى أعلى من مفهوم الذات فإن الباحث يقبل الفرض الذي وضعه.

الفرق بين البحوث السببية المقارنة والبحوث التجريبية:

يخلط الباحثون الجدد أحيانا بين البحث السببي المقارن وكل من البحوث الارتباطية والبحوث التجريبية. وقد يتم الخلط بين البحوث السببية المقارنة والبحوث الارتباطية لعدم وجود معالجة تجريبية في هذين النوعين من البحث. إلا أن هناك فروقا واضحة بينهما، فالبحوث السببية المقارنة *تحاول* تحديد علاقات العلة والمعلول، أما البحوث الارتباطية فإنها لا تحاول ذلك. ويوجد بالبحوث السببية المقارنة مجموعتان (أو أكثر) ومتغير مستقل واحد. أما البحوث الارتباطية فإنها تدرس العلاقة بين متغيرين أو أكثر دون تحديد واضح لمتغير مستقل ومتغير تابع. كذلك تتضمن البحوث السببية المقارنة مقارنة بين مجموعات أو متغيرات، في حين أن البحوث الارتباطية تدرس الارتباط بين المتغيرات.

وقد يبدو من الصعب في البداية التمييز بين البحوث التجريبية والبحوث السببية المقارنة، فكلاهما يهدف إلى دراسة علاقات العلة والمعلول، وكلاهما يتضمن المقارنة بين المجموعات. إلا أن الباحث في البحوث التجريبية يصمم الظروف التي تشتمل على 'السبب'، فهو يتعمد تصميم المجموعات بحيث تكون المجموعات مختلفة بالنسبة للمتغير المستقل، ثم يلاحظ أثر هذا الاختلاف على متغير تابع. في حين أن الباحث في البحوث السببية المقارنة يلاحظ الأثر أولا ثم يحاول تحديد السبب، أي أن الباحث يحاول أن يحدد السبب فيما لاحظ من فروق بين المجموعات، وأثر هذه الفروق على المتغير التابع. وببساطة، فإن الفرق الرئيسي هو المعالجة التي يتعرض لها المتغير المستقل، وهو السبب المفترض، في البحوث التجريبية، وهذا أمر لا يحدث في البحوث السببية المقارنة، إذ أننا نلاحظ حدوث المتغير المستقل فقط ولا نعالجه. ويقوم الباحث في البحوث التجريبية بتعيين مجموعات عشوائية يتعرض كل منها لمستوى من مستويات المتغير المستقل، فالباحث يحدد 'من' يحصل على 'ماذا' والمقصود بماذا هنا المتغير المستقل. أما في البحوث السببية المقارنة فإن المجموعات مكونة بشكل طبيعي وتختلف في المتغير المستقل.

فالأساس في البحوث السببية المقارنة هو أن أحد المجموعات مر بخبرة لم تمر بها المجموعة الأخرى. أو أن إحدى المجموعات قد تمتلك خاصية ليست لدى المجموعة الأخرى. وعلى أي الأحوال فإن الفروق بين المجموعات (المتغير المستقل) ليست من صنع الباحث.

والمتغيرات المستقلة في البحوث السببية المقارنة متغيرات لا يمكن معالجتها (مثل اختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي)، أو لا يجب معالجتها (مثل دراسة عدد السجائر التي يتم تدخينها يوميا)، أو لا يجري معالجتها رغم إمكانية ذلك (مثل طريقة تعليم القراءة). وهناك كثير من المشكلات التربوية والنفسية التي لا يمكن فيها معالجة المتغير المستقل، أو لا تجب معالجته، فكثيرا ما تمنع الاعتبارات الأخلاقية معالجة متغير ما، رغم *إمكانية* معالجته، مثال ذلك عدد السجائر التي تدخن يوميا. فإذا كان من طبيعة المتغير المستقل إحداث أذى جسمي أو عقلي لأفراد العينة، يجب عدم معالجته. مثال ذلك إذا كان الباحث يرغب في دراسة أثر رعاية الأم قبل الولادة على حالة الطفل بعد سنة من عمره، فمن غير الأخلاقي حرمان مجموعة من الأمهات من الرعاية قبل الولادة من أجل البحث العلمي في الوقت الذي نعلم فيه جميعا أهمية هذه الرعاية للأم ولطفلها. ولذلك فإن البحوث السببية المقارنة تسمح باستقصاء عدد من المتغيرات التي لا يمكن دراستها تجريبيا.

ويمكن التعرف من البحوث السببية المقارنة على بعض العلاقات التي تقودنا إلى بحوث تجريبية. وكما ذكرنا من قبل فإن البحوث التجريبية مكلفة للغاية، ولا يجب القيام بها إلا إذا كان هناك اعتقاد قوي بأهميتها. وتساعدنا البحوث السببية المقارنة على التعرف على بعض المتغيرات التي تستحق استقصاءها تجريبيا، وهو أمر تشاركها فيه البحوث الارتباطية. والواقع أن بعض البحوث السببية المقارنة تجرى فقط بغرض التعرف على بعض النتائج المحتملة لبحث تجريبي. لنفرض مثلا أن ناظرا يرغب في إدخال الحاسب الآلي للمساعدة في دروس التقوية في الرياضيات بمدرسته. وقد يفكر الناظر في إجراء تجربة لمدة عام على بعض فصول المدرسة قبل تنفيذ الفكرة على المدرسة كلها، إلا أن تبني مثل هذه التجربة ولو على نطاق محدود قد يكون مكلفا للغاية بالنسبة لشراء الأجهزة وتدريب المدرسين. وكإجراء تمهيدي قد يقوم الناظر بإجراء دراسة سببية مقارنة تساعده على اتخاذ قرار نهائي، فيقوم بدراسة يقارن فيها إحدى المدارس التي تستخدم بالفعل الحاسب الآلي في دروس التقوية لمادة الرياضيات، مع إحدى المدارس التي لا

تستخدم الحاسب الآلي في هذا النوع من الدروس. وإذا كان في الإمكان تنفيذ هذه الفكرة فإن الحصول على البيانات بتطبيق اختبار تحصيلي في الرياضيات عملية سهلة. وإذا أسفرت النتائج عن أن التلاميذ الذين يستخدمون الحاسب الآلي في دروس التقوية أفضل في تحصيلهم من التلاميذ الذين لا يستخدمون الحاسب الآلي، فقد يقرر الناظر القيام ببحث تجريبي على مدرسته. أما إذا لم يحصل على فروق في تحصيل النوعين من التلاميذ، يكون قد وفر تكاليف وجهد إجراء التجربة في مدرسته.

عيوب البحوث السببية المقارنة:

رغم الفوائد العديدة للبحوث السببية المقارنة، إلا أن هذا النوع من البحوث يعاني من قصور شديد يجب أخذه في الاعتبار عند استخدامه في دراسة ما. ذلك أنه نظرا لأن المتغير المستقل يكون قد حدث بالفعل، فلا يمكن تعريضه لنفس عوامل الضبط التي يتعرض لها المتغير المستقل في البحوث التجريبية. ولذلك يجب الحرص الشديد عند تفسير النتائج، فالعلاقة السببية قد تبدو على غير ما هي عليه في الواقع. فكما هو الحال في البحوث الارتباطية لا يمكن تحديد علاقات العلة والمعلول، بل ما نستطيعه فقط هو الحصول على درجة العلاقة بين المتغيرات، وهذه العلاقة قد لا تكون سببية بالضرورة. فالسبب المفترض لأثر ما نلاحظه قد يكون في واقع أمره هو النتيجة (الأثر)، أو قد يكون هناك متغير ثالث هو الذي سبب علاقة 'العلة والمعلول' التي لاحظناها. مثال ذلك قد يفترض باحث أن مفهوم الذات عامل محدد للمستوى التحصيلي، وهنا قد يحصل الباحث على مجموعتين تتصف إحداهما بارتفاع مفهوم الذات بينما تتصف الثانية بانخفاض هذا المفهوم، ثم يقارن المستوى التحصيلي للمجموعتين. فإذا أظهرت النتائج أن المجموعة ذات مستوى مفهوم الذات المرتفع هي بالفعل المجموعة الأعلى تحصيلا، فقد يكون هذا مغريا لتفسير الأمر على أن مفهوم الذات المرتفع يؤدي إلى تحصيل مرتفع، إلا أن هذا التفسير غير ممكن لأنه من الصعب تحقيق أن ارتفاع مفهوم الذات كان سابقا على التحصيل المرتفع، فقد يكون العكس هو الصحيح، وأن التحصيل المرتفع هو السبب في ارتفاع مفهوم الذات، حيث إن كلا من المتغير المستقل والمتغير التابع قد حدثا بالفعل، ولا يمكن تحديد أيهما حدث قبل الآخر، أي أيهما هو المؤثر. بل ومن الممكن التفكير في متغير ثالث مثل الاتجاهات الوالدية قد يكون هو 'السبب' في ارتفاع كل من المستوى التحصيلي ومفهوم الذات، فالآباء عندما يمتدحون أبناءهم يشجعونهم على بذل المزيد من الجهد في المدرسة وبذلك يرتفع مستوى تحصيلهم.

وهذه التفسيرات المتعددة للعلاقات التي يكشف عنها البحث السببي المقارن هي ف ي واقع أمرها تفسيرات مبدئية مؤقتة. فالبحث التجريبي هو النوع الوحيد من البحوث القادر على اكتشاف علاقات العلة والمعلول، حيث يحـ دد التتـ ابع الزمنـ ي بـ ين المتغيرات، وبذلك يمكنه تحديد أي المتغيرات متغيرات مستقلة (تحدث أولا) وأيهـ ا متغيرات تابعة (تحدث لاحقا). ومع ذلك يمكن القول إن البحوث السببية المقارنة لها مكانها بين مناهج البحث، فهي تسمح باستقصاء المتغيرات التي لا يمكن أو لا يصح معالجتها تجريبيا، وتسهل اتخاذ القرارات، كما تمدنا ببعض التوجيهات التي يمكـ ن الاستفادة منها في إجراء البحوث التجريبية، ويساعدها على تحقيق هذه الأهداف أنها غير مكلفة.

إجراءات البحث السببي المقارن:

التصميم السببي المقارن الأساسي تصميم بسيط جدا، ورغم أن الباحـ ث لا يعالج المتغير المستقل إلا إن هناك إجراءات ضبط يجب تنفيذها. ويمكـ ن كـ ذلك استخدام أساليب متنوعة من التحليل الإحصائي في تحليل نتائج البحـ وث الـ سببية المقارنة أكثر من تلك التي يمكن استخدامها مع الأنواع الأخرى من البحوث.

تصميم البحث وإجراءاته: يتضمن التصميم الأساسـ ي للبحـ ث الـ سببي المقـ ارن مجموعتين من الأفراد تختلفان في أحد المتغيرات المستقلة، وتقارن النتائج بالنـ سبة لأحـ د المتغيرات التابعة (أنظر الشكل ٩-١).

	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
حالة أ	(ت)	(س)	ص
	(ض)		ص
		أو	
	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
حالة ب	(ت)	(س١)	ص
	(ض)	(س٢)	ص

شكل ٩-١ التصميم الأساسي للبحوث السببية المقارنة

معنى الرموز:

(ت) المجموعة التجريبية (الأقواس تعني أنها لا تعالج)

(ض) المجموعة الضابطة

(س) المتغير المستقل

ص المتغير التابع

إجراءات الضبط: عدم استخدام التعيين العشوائي، والمعالجة، والضبط التي تميز البحوث التجريبية، كثيرا ما تكون مصادر ضعف للبحوث السببية المقارنة. فكما سبق أن ذكرنا عند معالجة البحوث التجريبية، يعتبر التعيين العشوائي أفضل طريقة لتحقيق التكافؤ بين المجموعات. وهذا غير ممكن في البحوث السببية المقارنة لأن المجموعات موجودة بالفعل، كما أنها قد تلقت المتغير المستقل. وقد تكون المجموعات مختلفة على متغير آخر غير المتغير المستقل، وقد يكون هذا المتغير الآخر هو السبب في الاختلاف الذي لاحظناه بين المجموعات التي نقارن بينها. مثال ذلك إذا كان الباحث يقارن مجموعة من الأطفال التي التحقت برياض الأطفال، بمجموعة أخرى لم تلتحق بهذا النوع من المدارس، فقد يستنتج الباحث أن المجموعة التي التحقت برياض الأطفال كان لها قدرة أكبر على القراءة في الصف الأول الابتدائي. ولكن ما هو الوضع إذا كان الأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال يعيشون في حي تكثر فيه المدارس الخاصة ذات الرسوم المرتفعة. إنه في هذه الحالة يكون كمن يقارن أثر الانتماء إلى أسر غنية بالإضافة إلى أثر الالتحاق برياض الأطفال. وقد تكون الأمهات في هذه الأسر قد حاولت تعليم أبنائها القراءة بطريقة غير رسمية. وفي هذه الحالة يكون من الصعب تقويم أثر الالتحاق برياض الأطفال فقط. ولكن إذا كان الباحث واعيا بمثل هذا الموقف، فإنه سوف يوفر عناصر الضبط الكافي وذلك بدراسة الأطفال الذين ينتمون لأسر غنية فقط، حتى يحقق التكافؤ بين المجموعتين، التي التحقت إحداهما برياض الأطفال، بالنسبة لمتغير دخل الأسرة، وهو متغير خارجي في هذه الحالة. وما هذا المثال إلا مثالا واحدا لبعض الإجراءات الإحصائية وغير الإحصائية التي يمكن استخدامها لضبط المتغيرات الخارجية.

مطابقة الأفراد:

المطابقة أسلوب في الضبط يستخدم أحيانا في البحوث التجريبية وقد سبق التعرض له من قبل أثناء مناقشة البحوث التجريبية. وإن كان هذا الأسلوب قليل الاستخدام الآن. وإذا تعرف الباحث على متغير يعتقد أن له علاقة بأداء الأفراد في المتغير التابع، يمكن للباحث ضبط هذا المتغير وذلك بمطابقة الأفراد مطابقة ثنائية.

وبمعنى آخر، فإن الباحث يحدد فردا له درجة معينة في المتغير الضابط، ثم يبحث عن فرد آخر في المجموعة الأخرى له نفس الدرجة أو درجة قريبة جدا منها. وإذا لم يجد الباحث فردا في إحدى المجموعتين له فرد مطابق في المجموعة الثانية فإنه يحذف من العينة. ويترتب على ذلك أن يكون أفراد المجموعتين متطابقين أو متشابهين تشابها كبيرا بالنسبة للمتغير الخارجي (المتغير الضابط).

مقارنة مجموعات متجانسة:

وهذه الطريقة سبق ذكرها في الفصل السابق أيضا كأسلوب في ضبط المتغير الخارجي، وتقوم هذه الطريقة على مقارنة مجموعات متجانسة بالنسبة لهذا المتغير. فإذا اعتقد الباحث أن الذكاء متغير خارجي، فقد يحدد الباحث أفراد المجموعات بحيث تتراوح نسب ذكاء أفرادها بين ٨٥ و١١٥ (نسب الذكاء المتوسطة). وبالطبع يترتب على ذلك خفض عدد أفراد العينة مما يؤثر في تعميم النتائج. كما سبق أن ذكرنا عند مناقشة استخدام هذه الطريقة في البحوث التجريبية.

تحليل التغاير:

تحليل التغاير أسلوب إحصائي كثير الاستخدام في البحوث التجريبية. ويستخدم هذا الأسلوب لتحقيق التكافؤ بين المجموعات بالنسبة لمتغير أو أكثر عن طريق تعديل درجات المتغير التابع بحيث يلغي أثر المتغير الخارجي.

تحليل النتائج وتفسيرها:

تحلل نتائج البحوث السببية المقارنة باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي. وجميع الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في البحوث التجريبية يمكن استخدامها في البحوث السببية المقارنة. وسوف نناقش بعضا من هذه الأساليب في القسم الخاص بتحليل النتائج في هذا الكتاب. وباختصار يمكن القول إن أكثر أساليب الإحصاء الوصفي استخداما هي المتوسط، الذي يبين كيف يتمركز أداء المجموعة في أحد مقاييس المتغيرات، والانحراف المعياري، الذي يقيس مدى انتشار الدرجات، وهل تتقارب وتتجمع حول المتوسط أم أنها تتباعد وتنتشر على مدى واسع من الدرجات. ومن أساليب الإحصاء الاستدلالي المستخدمة اختبار 'ت'، الذي يحدد دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين، وتحليل التباين الذي يحدد دلالة الفروق بين متوسطات ثلاثة مجموعات أو أكثر، واختبار مربع كاي (كا^{٢}) الذي يستخدم لمقارنة الفروق بين تكرارات المجموعات، أي دراسة هل تحدث ظاهرة ما بشكل أكثر تكرارا في مجموعة عنها في مجموعة أخرى.

ويجب أن يكون الباحث حريصا عند تفسير نتائج البحوث السببية المقارنة وذلك لعدم استخدام التعيين العشوائي ومعالجة المتغير المستقل وغير ذلك من خصائص الضبط التي تتميز بها البحوث التجريبية، مما يجعل من الصعب تحديد علاقات العلة والمعلول بدرجة عالية. ويذكر آري (Ary et al., 1996, p. 366) وكذلك برايمن وكرامر (Bryman & Cramer, 1999) أنه لابد من توفر ثلاثة شروط لكي نستنتج أن متغيرا ما (س) هو السبب في حدوث متغير آخر (ص)، ويلاحظ أن واحدا أو اثنتين من هذه الشروط غير كاف لتحديد علاقات العلة والمعلول، بل يجب أن تتوفر الشروط الثلاثة في الموقف، وهذه الشروط هي:

جدول ٩-١ بيانات عن العنف في التليفزيون والعدوان

الطفل	عدد ساعات العنف المشاهدة	عدد أعمال العنف المسجلة
١	٩,٥٠	٩
٢	٩,٢٥	٨
٣	٨,٧٥	٧
٤	٦,٢٥	٧
٥	٨,٠٠	٦
٦	٥,٥٠	٤
٧	٥,٢٥	٤
٨	٤,٧٥	٥
٩	٤,٥٠	٣
١٠	٤,٠٠	٣

Bryman, A. & Cramer, D. ***Quantitative data analysis.*** London : Routledge, 1999.

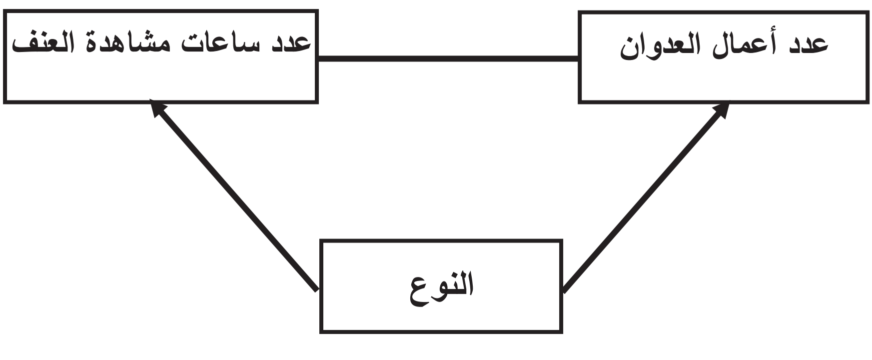
أولا: وجود علاقة إحصائية بين (س) و (ص)، تدل على أن التغير في (ص) يمكن التنبؤ به من التغير في (س). إذ يجب التأكد من أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا بين المتغيرين (س) و(ص). وهذا يعني أننا يجب أن نتحقق من أن توزيع درجات أحد المتغيرين يتوافق مع توزيع درجات المتغير الثاني. ويعطي جدول رقم (٩-١) بيانات عن عشرة أطفال وعدد الأعمال العدوانية التي يقومون بها عندما يلعبون في مجموعتين تتكون كل مجموعة منها من خمسة أطفال وعدد ساعات العنف التي شاهدها كل طفل خلال أسبوع. والشيء الذي

يمكن ملاحظته هو أن هناك علاقة بين المتغيرين إذ أن توزيع قيم الأعمال العدوانية يتزامن مع عدد ساعات مشاهدة أفلام العنف في التليفزيون، فالأطفال الذين يشاهدون عنفا أكثر يظهرون أعمالا عدوانية أكثر من الذين يشاهدون عنفا أقل. والارتباط ليس تاما: فهناك ثلاثة أزواج من الأطفال: ٣و٤، و٦و٧، و٩و١٠ قد سجلوا نفس عدد الأعمال العدوانية، رغم أنهم شاهدوا كميات مختلفة من العنف. وأكثر من هذا أن الطفل رقم ٨ أظهر عدوانا أكثر من الطفلين ٦ و٧، رغم أن الأخير قد شاهد عنفا أكثر. ومع ذلك فإن هناك نمطا واضحا يشير إلى وجود علاقة بين المتغيرين.

ثانيا: أن تسبق (س) (ص) زمنيا، وهنا يجب على الباحث أن يعطي من الأدلة على أن (س) تسبق (ص) زمنيا، وأن (ص) لا يمكن أن تحدث قبل (س). أي أن هناك تتابعا زمنيا بين المتغيرين. وبمعنى آخر يجب أن نؤسس أن العدوان نتيجة لمشاهدة أعمال العنف في التليفزيون وليس العكس. فالعلة لا يمكن أن تأتي قبل المعلول. ومن الواضح أن هذا معيار سهل تأسيسه، ولكنه مشكلة كبيرة بالنسبة للبحوث غير التجريبية.

ثالثا: أنه لا توجد عوامل أخرى يمكن أن تسبب (ص)، وربما كان هذا الشرط هو أصعب الشروط الثلاثة، إلا أنه يجب على الباحث أن يدخل إلى الموقف متغيرات أخرى من المحتمل أن تكون مسببة للمتغير (ص)، ويلاحظ أثر هذه المتغيرات الجديدة. فإذا لم تتغير العلاقة بين (س) و (ص) جاز اعتبار العلاقة بينهما علاقة سببية. أي أنه من الضروري أن نبين أن العلاقة بين (س) و(ص) ليست علاقة زائفة. وتحدث العلاقة الزائفة عندما تكون العلاقة التي حصلنا عليها علاقة "غير حقيقية" بين متغيرين يبدو أنهما مرتبطان. لأن التباين الذي يظهره كل متغير هو الواقع متأثر بمتغير ثالث مشترك. لنفترض أن الأطفال الخمسة الأوائل من الأولاد وأن الخمسة الآخرين من البنات، من هذا قد يبدو أن للنوع علاقة قوية بالمتغيرين. أي أن هناك احتمالا أن الأولاد أكثر من البنات في مشاهدة أفلام العنف، وقيامهم بأعمال عدوانية. ومع ذلك فإن هناك ميلا ولو قليلا في ارتباط مشاهدة أفلام العنف والقيام بأعمال عدوانية لدى كل من البنين والبنات ولكنها أقل وضوحا في حالة الأطفال العشرة ككل. وبمعنى آخر فإن النوع يؤثر على كل من المتغيرين. ولكن الأولاد أكثر احتمالا من البنات في مشاهدة أفلام العنف وكذلك القيام بأعمال العدوان، ويوضح الشكل (٩-٢) هذه العلاقة الزائفة.

وكثيرا ما تكون علاقات العلة والمعلول التي نخرج بها عكس ما هي فـ ي الواقع، أو قد يكون هناك متغير ثالث هو الذي أحدث المتغيرين (المتغير المـ ستقل، والمتغير التابع) موضوع الدراسة. وفي بعض الحالات قد تكون العلاقـ ـة الـ سببية العكسية غير ممكنة كتفسير بديل، ولا يجب النظر إليها. مثال ذلك أن التدريب على القراءة في مرحلة ما قبل المدرسة قد 'يؤدي' إلى ارتفاع مستوى القراءة في الصف الأول الابتدائي، وهنا لا يمكن التفكير في علاقة سببية عكسية، إذ لا يمكن التفكيـ ر في أن ارتفاع مستوى القراءة في الصف الأول هو الذي أدى إلى زيـ ـادة التـ دريب على القراءة قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. وكذلك يمكن تفسير أن هناك علاقـ ـة سببية بين النوع والتحصيل في الرياضيات (ارتفاع مستوى التحصيل في الرياضيات لدى الذكور عنه لدى الإناث)، ولكن لا يمكن القول إن المستوى التحصيلي هو الذي يسبب اختلاف النوع. وفي حالات أخرى قد تكون العلاقة العكسية هـ ـي التفـ سير الأصدق للعلاقة السببية. فمن الممكن مثلا القول إن ارتفاع مفهوم الذات يؤدي إلى التحصيل المرتفع، وبنفس الدرجة من القوة يمكن القول إن المـ ستوى التحـ صيلي المرتفع يؤدي إلى ارتفاع مفهوم الذات. والطريقة التـ ـي تجعلنـ ـا نحـ ـدد الترتيـ ب الصحيح للعلاقة السببية هي تحديد أي المتغيرين يحدث أولا. فإذا أمكن إعطاء أدلة على أي المتغيرين حدث أولا كان معقولا اعتبار هذا المتغير هو الذي أحدث المتغير الآخر.



شكل (٩-٢) علاقة زائفة بين متغير النوع ومتغيرين آخرين

ووجود متغير ثالث مسئول عن العلاقة السببية قد يكون تفسيرا سليما فـ ي بعض الحالات، وفي هذه الحالة قد يكون حدوث كل من المتغير المستقل والمتغيـ ر

التابع نتيجة لمتغير ثالث. ففي المثال الذي سبق أن ذكرناه عن الاتجاهات الوالدية قد تكون هذه الاتجاهات هي العامل المؤثر في ارتفاع المستوى التحصيلي وارتفاع مفهوم الذات. ويمكن ضبط هذا السبب المحتمل عن طريق معادلة المجموعات بالنسبة للمتغير موضع الشك. ففي هذا المثال الأخير يمكن اختيار المجموعات بحيث يتساوى فيها اتجاه الوالدين، وبذلك يمكن استبعاد هذا المتغير كمسبب للعلاقة موضوع الدراسة. ومن الواضح أنه حتى يمكن استقصاء أو ضبط عدد من الفروض كبدائل، يجب أن يكون الباحث واعيا بمختلف المتغيرات عندما تكون سببا محتملا، ويقدم من الأدلة ما يؤكد أن هذه المتغيرات لا يمكن أن تكون التفسير الحقيقي للاختلاف في السلوك الذي أمكن دراسته. ولذلك فإن من المشاغل الرئيسية للباحثين في العلوم النفسية والتربوية تحقيق علاقات العلة والمعلول ومن هنا كان الاهتمام الكبير بتصميم البحث تصميما يمكن من تحقيق العلاقة المطلوبة، وهذا بالطبع غير ممكن إلا في البحوث التجريبية كما سبق أن ذكرنا مرات متكررة. وهذا الاهتمام من جانب الباحثين والعلماء مرجعه إلى أن العلماء في العلوم الاجتماعية والسلوكية يحاولون الحصول على نتائج شبيهة بالنتائج التي يحصل عليها العلماء في العلوم الطبيعية، والتي تتخذ في معظم الأحيان شكل علاقات العلة والمعلول. كما أن النتائج التي تؤسس علاقات العلة والمعلول قد يكون لها أهمية عملية كبيرة. فإذا علمنا أن حدثا يؤثر في حدث آخر ويسببه، فإننا نستطيع في هذه الحالة التحكم في السبب ومعالجته لإحداث التأثير المطلوب. فإن العالم الاجتماعي أو السلوكي في هذه الحالة يستطيع أن يصل إلى معلومات عملية يمكن استخدامها في بعض المواقف المناسبة، تماما كما استطاع العلماء أن يؤسسوا أن التدخين سبب رئيسي في الإصابة ببعض الأمراض، مثل سرطان الرئة وأمراض القلب.

والقول بأن حدثا ما يسبب حدثا آخر لا يعني أن المتغير التابع (النتيجة أو المعلول) يتأثر تأثرا كاملا بالمتغير المستقل (السبب أو العلة). فليس من الضروري أن يسبب التدخين مرض المدخن، ولا يؤدي إلى مرض غير المدخن. فالعلة هنا تعني أن التباين الذي يحدث في المتغير التابع يتأثر بالتباين في المتغير المستقل. فأولئك الذين يدخنون بكميات كبيرة أكثر عرضة للإصابة بالمرض من الذين يدخنون بدرجة أقل، وهؤلاء بدورهم أكثر عرضة للمرض من الذين لا يدخنون بالمرة. وبالمثل إذا تبين لنا أن مشاهدة أفلام العنف في التليفزيون تؤدي إلى اكتساب الميول العدوانية، فإن ذلك لا يعني أن أولئك الذين يشاهدون أفلام العنف هم المعرضون فقط لأن يصبحوا عدوانيين، كما أنه لا يعني أن الأفراد الذين يشاهدون أفلام العنف هم فقط الذين يكتسبون السلوك العدواني. فعلاقات العلة والمعلول تعني

أن هناك احتمالا بحدوث مستويات مختلفة من المتغير التابع نتيجة لمستويات مختلفة من المتغير المستقل: فحدوث السلوك العدواني أكثر احتمالا عند د م شاهدة أفـ لام العنف، وأولئك الذين يشاهدون أفلام العنف مدة أقل يقل احتمال اكتـ سابهم لـ سلوك العدوان من الذين يشاهدون أفلام العنف لفترات أطول.

الفصل العاشر

البحوث الارتباطية

البحوث الارتباطية تدرس العلاقة بين المتغيرات، أو تتنبأ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى مستخدمة في ذلك أساليب إحصائية متطورة مثل الانحدار المتعدد والتحليل التمييزي والتحليل العاملي وغيرها. وأبسط الدراسات الارتباطية هي التي تصف العلاقة بين عدد من المتغيرات عن طريق مقارنة كل اثنين منها على حدة. وفي مثل هذه الدراسات لا يمكن التمييز بين متغيرات مستقلة وأخرى تابعة. بل إن التركيز يكون دائما على العلاقات بين المتغيرات دون محاولة للتمييز بين هذه المتغيرات على أساس نوعها.

وتصنف البحوث الارتباطية ضمن البحوث الوصفية أحيانا لأنها تصف الحالة الراهنة، ومع هذا تختلف البحوث الارتباطية عن البحوث الوصفية في أن الحالة التي تصفها ليست كالحالة التي يجري وصفها في تقارير الذات أو دراسات الملاحظة التي تعتمد عليها البحوث الوصفية، فالبحوث الارتباطية تصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا، لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها بالبعض الآخر (Gay, 1990, p. 229). ويعبر عن درجة العلاقة بين المتغيرات بمعامل الارتباط، الذي يعني أن درجات متغير ما ترتبط بدرجات متغير آخر. فإذا قلنا مثلا إن هناك علاقة موجبة بين الذكاء والمستوى التحصيلي، فإن ذلك يعني أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في أي من المتغيرين يحصلون على درجات مرتفعة في المتغير الآخر. فالدراسات الارتباطية تصف العلاقات بين المتغيرات، أو تستخدم هذه العلاقات في عمل تنبؤات تتعلق بهذه المتغيرات. أما الدراسات الوصفية فلا تعتمد على معاملات الارتباط، وتقوم بوصف الأشخاص والظواهر وصفا كميا أو غير كمي.

وعند وصف العلاقة بين متغيرين في البحوث الارتباطية يجب عدم الخلط بين العلاقة الارتباطية بين متغيرين والعلاقة السببية أي علاقات العلة والمعلول. فعلاقات العلة والمعلول كما سبق أن ذكرنا لا يمكن تحديدها إلا عن طريق البحوث

التجريبية. أما البحوث الارتباطية فوظيفتها الأساسية هي الوصول إلى معلومات عن قوة العلاقة بين متغيرين، أو عن التنبؤ بالعلاقات بين المتغيرات. وكلا النوعين من الدراسات الارتباطية (دراسة العلاقة، والدراسة التنبؤية) قد يعطينا مؤشرات حول العلاقات السببية بين المتغيرات، لكنها تظل مؤشرات لا يعتمد عليها في تحديد العلاقة السببية، ولكن يمكن استخدامها كأساس لفروض من الضروري اختبار صحتها باستخدام البحوث التجريبية.

وتعتمد البحوث الارتباطية على معاملات الارتباط التي منها معامل ارتباط حاصل ضرب العزوم لبيرسون، أو معامل ارتباط الرتب لسبيرمان، وهي نوع من الإحصاء الوصفي، وتدلنا هذه المعاملات على درجة الارتباط بين متغيرين أو أكثر. وسوف نتناول هذين المعاملين عند دراسة الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحوث (انظر الفصل الحادي والعشرين).

ويحدد حجم معامل الارتباط قوة العلاقة بين المتغيرات. ويتراوح هذا المعامل بين +١ (في حالة الارتباط التام الموجب)، وصفر (عدم وجود أية علاقة)، و-١ (في حالة الارتباط التام السالب). ومن النادر الحصول على ارتباط تام بين المتغيرات وبخاصة في المتغيرات المتعلقة بالسلوك الإنساني، ولكن معظم معاملات الارتباط تتراوح بين صفر و±١، فإذا اقترب معامل الارتباط من +١ أو -١ كان ذلك يعني ارتباطا مرتفعا (موجبا أو سالبا)، أما إذا اقترب معامل الارتباط من صفر فإن ذلك يعني ارتباطا منخفضا (موجبا أو سالبا). ولمعاملات الارتباط فوائد كثيرة في دراسة العلاقة بين المتغيرات. ويمكن تصنيف فوائد معامل الارتباط في ثلاثة تطبيقات مهمة (Ary et al., 1996, p. 389)، وهذه التطبيقات هي:

١- وصف العلاقة بين المتغيرات.
٢- تقويم التناسق.
٣- التنبؤ.

وصف العلاقة بين المتغيرات:

تساعدنا الدراسات الارتباطية في توضيح العلاقات بين المتغيرات، مثال ذلك أن الدراسات السببية المقارنة قد تستخدم إجراءات البحوث الارتباطية لدراسة العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.

وكثيرا ما تكون الدراسات الارتباطية دراسة استكشافية، فقد يكون هدف الباحث من الدراسة هو التعرف على نمط العلاقة بين متغيرين أو أكثر. والمعلومات المستقاة من هذه الدراسات الارتباطية مفيدة على وجه الخصوص عندما

يحاول الباحث فهم تكوين فرضي مركب أو يحاول بناء نظرية عن بعض الظاهرات السلوكية. ويجب أن يتذكر الباحث أن المتغيرات التي يختارها لدراسات من هذا النوع يجب أن يكون اختيارها بناء على نظرية معينة، أو على بحوث سابقة، أو على ملاحظات الباحث نفسه. والبحوث التي يلقي فيها الباحث بعدد من المتغيرات لمجرد أن يرى ما الذي يمكن أن يحصل عليه إجراء غير مقبول. وفي بعض البحوث الارتباطية قد يستطيع الباحث وضع فروض حول العلاقات المتوقعة بين المتغيرات. مثال ذلك قد يضع باحث فرضا من النظرية الفينومنولوجية أن هناك علاقة موجبة بين الإدراك لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي وقدرتهم على القراءة. وفي هذه الحالة يجب أن توفر النظرية التي يرجع إليها الباحث الأساس الذي يبني عليه فرضه.

تقويم التناسق:

يستخدم معامل الارتباط في دراسة درجة التناسق بين الاختبارات، فمثلا إذا قام باحث ببناء اختبارين متكافئين فهو يريد دراسة درجة التناسق بين الاختبارين. كذلك إذا كان لدينا مجموعة من المحكمين لتقدير أداء بعض الأفراد في ممارسات معينة مثل الألعاب الرياضية، أو العزف على آلات موسيقية، فإننا قد نستخدم الدراسات الارتباطية لتقدير مدى التناسق في تقديرات المحكمين.

التنبؤ:

يمكن باستخدام معامل الارتباط أن نتبين قدرة متغير معين على التنبؤ بدرجات متغير آخر يطلق عليه المحك بعد فترة زمنية معينة. ويمكن دراسة التنبؤ باستخدام متغيرات أخرى غير درجات الاختبارات، فيمكن مثلا محاولة دراسة قدرة بعض المتغيرات الأسرية مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي على التنبؤ ببعض المتغيرات مثل المستوى التحصيلي، أو درجة النجاح في المهنة، أو مستوى الأداء في العمل. ويمكن مثلا التنبؤ من درجات الطلبة في الثانوية العامة بأدائهم في الجامعة (رجاء أبوعلام وفتحي الديب، ١٩٨٦؛ رجاء أبو علام وفتحي الديب، ١٩٨٧). ويطلق عادة على المتغير الذي نحاول التنبؤ منه بالمتغير 'المنبئ'، أما المتغير الذي نتنبأ به فيطلق عليه 'المحك'.

والدراسات التنبؤية مهمة وبخاصة عند استخدام التنبؤات في اتخاذ قرارات تتعلق بالأفراد، أو توزيعهم على المجموعات العلاجية، أو على المستويات الدراسية، أو للالتحاق ببعض الدراسات، مثل استخدام اختبارات القدرات التي يؤديها طلاب الثانوية العامة لاتخاذ قرار بدرجة صلاحيته للالتحاق بكليات الفنون.

أسس البحث الارتباطي:

بالرغم من أن لكل من الدراسات الارتباطية ودراسات التنبؤ خصائصهما التي تميزهما عن بعضهما البعض، إلا أن العملية الأساسية لهما متشابهة.

أ- اختيار المشكلة: تصمم الدراسات الارتباطية لتحقيق أحد الغرضين التاليين:

١- تحديد أي المتغيرات، من بين مجموعة مختارة من المتغيرات، ترتبط ببعضها البعض.

٢- اختبار فروض عن بعض العلاقات المتوقعة.

واختيار المتغيرات التي يشملها البحث الارتباطي يتم إما باستخدام عمليات التفكير الاستقرائي أو التفكير الاستنباطي. وبمعنى آخر، فإن الباحث يستقي العلاقات التي يتم استكشافها إما من نظرية أو خبرة. والدراسات التي يتم فيها 'صيد الارتباطات' بأن يلقي الباحث في البحث بكل ما يقدر عليه من أنواع المتغيرات ليرى أيها يرتبط ببعضها، بحوث تقوم على غير أساس علمي، ويجب تجنبها. وهذه الاستراتيجية البحثية التي يطلق عليها أحيانا 'طريقة إطلاق البارود' لا تتضمن اختبار الفروض، وهي طريقة غير فعالة بالمرة. ورغم أن هذه الطريقة قد تؤدي أحيانا إلى استكشاف بعض العلاقات المهمة، إلا أنها في غالب الأحيان تؤدي إلى الحصول على معاملات ارتباط زائفة، أي ارتباطات لا تعكس بدقة درجة العلاقة بين المتغيرات، والتي قد لا تتحقق مرة أخرى إذا أعيدت محاولة إجراء معامل الارتباط بين نفس المتغيرات على عينة أخرى.

ب- اختيار العينة والأدوات: تختار عينة الدراسة الارتباطية باستخدام إحدى طرق اختيار العينة المقبولة، والحد الأدنى المفروض لحجم العينة ٣٠ فردا. وكما هو الحال في أي دراسة، فمن المهم اختيار أو بناء أدوات صادقة ثابتة لقياس المتغيرات موضوع الدراسة. وإذا تم جمع بيانات غير سليمة، فإن معاملات الارتباط الناتجة لن تكون تقديرا دقيقا للعلاقة الحقيقية بين هذه المتغيرات. كما أن المقاييس المستخدمة إذا لم تكن تقيس المتغيرات المقصودة، فإن معاملات الارتباط الناتجة لن تعبر عن العلاقات التي يهدف البحث إلى استكشافها. لنفرض مثلا أن باحثا يريد أن يحدد العلاقة بين التحصيل الدراسي لكل من اللغة العربية واللغة الإنجليزية، فإذا قام الباحث بإجراء اختبار ثابت وصادق في قواعد اللغة العربية واختبار صادق وثابت في اللغة الإنجليزية، فإن معامل الارتباط الناتج لن يكون تقديرا دقيقا للعلاقة التي يهدف إليها البحث، لأن قواعد اللغة العربية لا تقيس إلا جانبا واحدا فقط من التحصيل في اللغة العربية. ولذلك يجب التأكد من أن الأدوات المختارة تقيس

بالفعل المتغيرات المقصودة.

جـ- تصميم البحث وإجراءاته: تصميم البحث الارتباطي ليس معقدا، إذ يحصل الباحث على مجموعتين (أو أكثر) من الدرجات لكل فرد من أفراد العينة، بحيث يكون هناك درجة لكل متغير يدرسه، ويتم حساب معامل الارتباط بين زوجي الدرجات. ويشير معامل الارتباط الناتج إلى درجة العلاقة بين المتغيرين. ويختلف عدد المتغيرات من دراسة لأخرى، وقد تستخدم بعض الدراسات أساليب إحصائية معقدة، إلا أن التصميم الأساسي للدراسات الارتباطية متشابه بينها جميعا.

د- تحليل البيانات وتفسيرها: عند حساب الارتباط بين متغيرين، ينتج من ذلك 'معامل الارتباط' وهو عبارة عن كسر عشري يتراوح بين صفر، و+١,٠٠، أو بين صفر، و−١,٠٠، ويحدد معامل الارتباط الدرجة التي يرتبط بها متغيران. فإذا كان المعامل قريبا من +١,٠٠ كان الارتباط موجبا بين المتغيرين. وهذا يعني أن الشخص الذي يحصل على درجة عالية في أحد المتغيرين يحصل غالبا على درجة مرتفعة في المتغير الآخر. والشخص الذي يحصل على درجة منخفضة في أحد المتغيرين يحصل على درجة منخفضة في المتغير الآخر. أي أن هناك تلازما في تغير الدرجات بين المتغيرين، فارتفاع الدرجات في متغير يصاحبه ارتفاع درجات المتغير الآخر. أما إذا كان معامل الارتباط قريبا من الصفر فمعناه أنه لا توجد علاقة بين المتغيرين. وهذا يعني أن درجات الفرد في أحد المتغيرين لا تشير إلى درجاته في المتغير الآخر. وإذا كان معامل الارتباط −١,٠٠ تكون العلاقة تامة سالبة بين المتغيرين. ويعني ذلك أن الفرد الذي يحصل على درجة عالية في أحد المتغيرين، يحتمل أن يحصل على درجة منخفضة في المتغير الآخر. والشخص الذي يحصل على درجة منخفضة في أحد المتغيرين يحتمل أن يحصل على درجة مرتفعة في المتغير الآخر. أي أن زيادة الدرجات في أحد المتغيرين يصاحبها انخفاض في درجات المتغير الآخر. ويوضح الجدول (١٠-١) درجات عشرة تلاميذ في الصف الرابع الابتدائي في اختبار للذكاء وعدد الأخطاء في اختبار إملاء وأوزان التلاميذ. ويلاحظ من توزيع درجاتهم أن هناك ارتباطا عاليا موجبا بين نسبة الذكاء ودرجات اختبار الرياضيات. ولا يوجد علاقة بين نسب الذكاء والوزن. أما ارتباط نسب الذكاء مع عدد الأخطاء في اختبار الإملاء فكان عاليا سالبا. ويلاحظ أن اتجاه الارتباط (موجبا أو سالبا) لا علاقة له بقوة الارتباط. فقد يكون الارتباط موجبا ولكنه أضعف من ارتباط سالب. وهذا مفهوم كثير ما يخطئ فيه بعض الباحثين الجدد. فارتباط قدره +١,٠٠ هو في نفس قوة ارتباط قدره −١,٠٠. والاختلاف الوحيد بينهما أن الأول موجب والثاني سالب. وارتباط قدره+٥٠,

أضعف من ارتباط قدره -٧٠,. وكل من الارتباط الموجب والارتباط السالب لـ ه فائدته في التنبؤ من متغير بمتغير آخر. ففي الجدول (١٠-١) يمكن القيام بتنبؤات من متغير الذكاء بدرجات اختبار الرياضيات وكذلك عدد الأخط اء ف ي اختب ار الإملاء، رغم أن الارتباط الأول موجب والاختبار الثاني سالب.

وتفسير معنى الارتباط ليس سهلا، وسوف نتعرض لهذه النقطة أثناء مناقشة تحليل النتائج باستخدام الإحصاء الوصفي، ويكفي الآن القول إن ارتباطا ق دره ٥٠, لا يعني أن الارتباط بين المتغيرين قدره ٥٠٪. حيث إننا ن ستخدم ن سبة التب اين المشترك بين المتغيرين عند تفسير قوة الارتباط ين متغيرين أو أكثر. كما أن تفسير الارتباط لا يتوقف فقط على حجم الارتباط، فأحيانا ما يكون الارتباط دالا إحصائيا، ولكنه عديم الفائدة للباحث. مثال ذلك أن ارتباطا قدره ٢٠, ارتباط دال إحصائيا إذا كان حجم العينة ١٠٠ فرد. ولكن إذا استخدم هذا الارتباط ليشير إلى ثبات الاختبار فإننا لا نعتبر الاختبار ثابتا رغم أن الارتباط دال إحصائيا.

جدول ١٠-١ العلاقة بين درجات وأوزان عشرة تلاميذ في الصف الرابع الابتدائي

التلميذ	نسبة الذكاء	اختبار الرياضيات	نسبة الذكاء	الوزن	نسبة الذكاء	عدد الأخطاء
أ	٨٥	١٠	٨٥	٣٥	٨٥	١٦
ب	٩٠	١١	٩٠	٣٢	٩٠	١٥
ج	١٠٠	٢٤	١٠٠	٢٧	١٠٠	١١
د	١٠٥	٢٢	١٠٥	٢٦	١٠٥	١٠
ه	١١٠	٢٨	١١٠	٣٦	١١٠	٨
و	١١٥	٣٤	١١٥	٢٥	١١٥	٥
ز	١٢٠	٣٢	١٢٠	٣٢	١٢٠	٩
ح	١٣٠	٣٨	١٣٠	٣٨	١٣٠	٣
ط	١٣٥	٣٨	١٣٥	٢٧	١٣٥	٢
ي	١٤٠	٤٠	١٤٠	٢٣	١٤٠	١

ويجب عند تفسير الارتباط أن نتذكر دائما أننا نتكلم عن العلاقة بين المتغيرات، وأن هذه العلاقة لا تعني علاقة العلة والمعلول. والارتباط الدال إحصائيا قد يشير إلى علاقة علة ومعلول، ولكنه غير كاف لتأكيد علاقة سببية، وذلك بسبب عدد من العوامل سبق ذكرها من قبل، فقد يكون هناك متغير ثالث هو السبب في ارتفاع الارتباط بين المتغيرين موضوع الدراسة.

وإذا أردنا التحقق من علاقات العلة والمعلول لابد من إجراء بحث تجريبي، لأنه النوع الوحيد من البحوث الذي يمكن منه التأكد من وجود مثل هذه العلاقة. وقد سبق لنا مناقشة هذه النقطة عند الكلام على نتائج البحوث السببية المقارنة.

دراسة العلاقة بين المتغيرات:

البحوث التي تهدف إلى دراسة العلاقات بين المتغيرات تحاول التعرف على العوامل أو المتغيرات التي ترتبط بالمتغيرات المركبة مثل التحصيل الأكاديمي، والدافعية، ومفهوم الذات. وتحذف من الدراسات التالية تلك المتغيرات التي لا علاقة لها بمتغيرات الدراسة. والتعرف على المتغيرات المرتبطة له أكثر من مغزى: فأولا توجه مثل هذه الدراسات الباحث نحو بحوث جديدة تجريبية أو سببية مقارنة. وقد سبق أن ذكرنا أن الدراسات التجريبية مكلفة للغاية، ولذلك تساعد الدراسات الارتباطية السابقة على استبعاد المتغيرات غير المهمة وبذلك تنخفض نفقات البحوث التجريبية وتصبح أكثر إنتاجا. كذلك يهتم الباحث في الدراسات التجريبية والسببية المقارنة بضبط المتغيرات الخارجية أو المتغيرات الدخيلة التي قد يكون لها علاقة بالمتغير التابع، لاستبعاد أثرها وقصر أثر المعالجة على المتغير المستقل. أي أن الباحث يحاول التعرف على المتغيرات التي ترتبط بالمتغير التابع لاستبعاد أثرها حتى لا يختلط هذا الأثر بأثر المتغير المستقل على المتغير التابع. وتساعد الدراسات الارتباطية الباحث على معرفة مثل هذه المتغيرات، لضبطها، وبذلك يستطيع دراسة أثر المتغير المستقل. فإذا كان الباحث يرغب مثلا في مقارنة فاعلية بعض طرق تعليم القراءة للصف الأول الابتدائي، فإن الباحث قد يرغب مثلا في ضبط الفروق بين التلاميذ في الاستعداد للقراءة.

واستخدام الدراسات الارتباطية لفهم المتغيرات المركبة والتعرف على المتغيرات المرتبطة بها وتحليلها، قد تنجح مع بعض المتغيرات المركبة وليس مع كل المتغيرات. مثال ذلك أن بعض الدراسات أوضحت وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات، إلا أن العوامل التي ترتبط بالنجاح في بعض المجالات مثل التدريس والإدارة المدرسية، لم يكن من السهل إبراز علاقتها بالتحصيل

الدراسي (Gay, 1990, p. 235). ورغم ذلك فإن الدراسات الارتباطية نجحت في الكشف عن بعض المتغيرات التي يمكن استبعادها من الدراسات التالية، وهذه خطوة مهمة في البحث العلمي.

جمع البيانات:

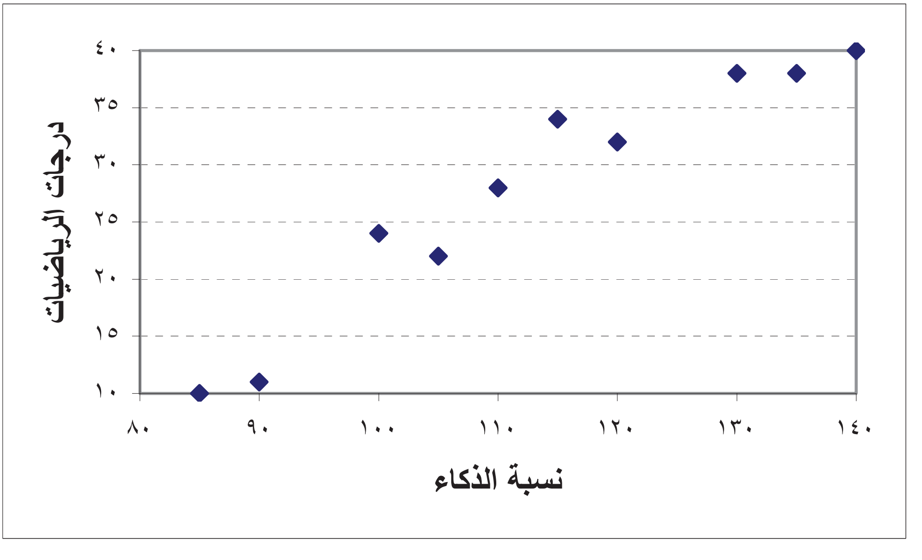
يتعرف الباحث في الدراسات الارتباطية أولا على المتغيرات التي يمكن أن ترتبط بالمتغير المركب، ويصل إلى ذلك إما عن طريق التفكير الاستقرائي أو التفكير الاستنباطي. مثال ذلك إذا كان الباحث يهتم بدراسة العوامل المرتبطة بمفهوم الذات، فإنه قد يتعرف على بعض المتغيرات مثل الذكاء، والتحصيل الأكاديمي السابق، والوضع الاجتماعي والاقتصادي. ولابد من أن يكون لدى الباحث ما يكفي من الأدلة على تبرير ضم هذه المتغيرات إلى دراسته. وسبق أن ذكرنا أن مجرد إلقاء كل المتغيرات التي يمكن التفكير فيها في الدراسة على أمل الكشف عن علاقاتها بالمتغير المركب، سياسة غير سليمة، كما أنها كثيرا ما تكون مضللة. فكلما زاد عدد المتغيرات التي يجري ارتباطها في وقت واحد يزيد احتمال الوصول إلى نتائج خاطئة تتعلق بارتباطها بالمتغير الذي ندرسه. فإذا كنا ندرس مثلا العلاقة بين متغيرين، فإننا غالبا سوف نصل إلى نتيجة سليمة. ولكن إذا قمنا بإجراء ارتباط بين ١٠٠ متغير، وقبلنا مستوى ٠,٠٥ كمستوى دلالة للارتباط، فإن هناك احتمالا كبيرا بالوصول إلى بعض قرارات خاطئة. ولذلك فإن اختيار عدد أقل من المتغيرات بعناية، أفضل بكثير من اختيار عدد كبير من المتغيرات لم يتم اختيارها اختيارا سليما. وقد نحصل على عدد أقل من معاملات الارتباط الدالة، إلا أننا نكون أكثر ثقة من أن الارتباطات التي حصلنا عليها تعبر عن علاقات حقيقية، وليس علاقات وليدة صدفة قد لا تتكرر مرة أخرى.

والخطوة الثانية في جمع البيانات هي اختيار عينة سليمة من مجتمع الدراسة المحدد في المشكلة، والذي يمكن أن نحصل من أفراده على بيانات عن جميع متغيرات الدراسة. ورغم أن هناك بعض البيانات التي يمكن الحصول عليها دون تطبيق أدوات الدراسة على العينة، مثل التحصيل الدراسي السابق، الذي يمكن أن نحصل عليه من السجلات المدرسية، إلا أن معظم بيانات الدراسات الارتباطية تحتاج إلى تطبيق أداة أو أكثر على أفراد العينة، وربما أيضا استخدام الملاحظة كأداة لجمع البيانات. ومن أهم مزايا الدراسات الارتباطية أن عملية جمع البيانات لا تستغرق عادة وقتا طويلا، إذ يمكن تطبيق الأدوات في فترات متعاقبة، أو قريبة من بعضها البعض. وإذا كنا نجمع البيانات من طلبة المدارس كما هو الحادث غالبا،

فإن الوقت المستغرق في جمع البيانات لا يؤثر كثيرا على وقت الطلبة والمدرسين، مقارنة بالوقت المستغرق في إجراء البحوث التجريبية. ولذلك فمن السهل عادة الحصول على الموافقات الإدارية على إجراء البحوث الارتباطية.

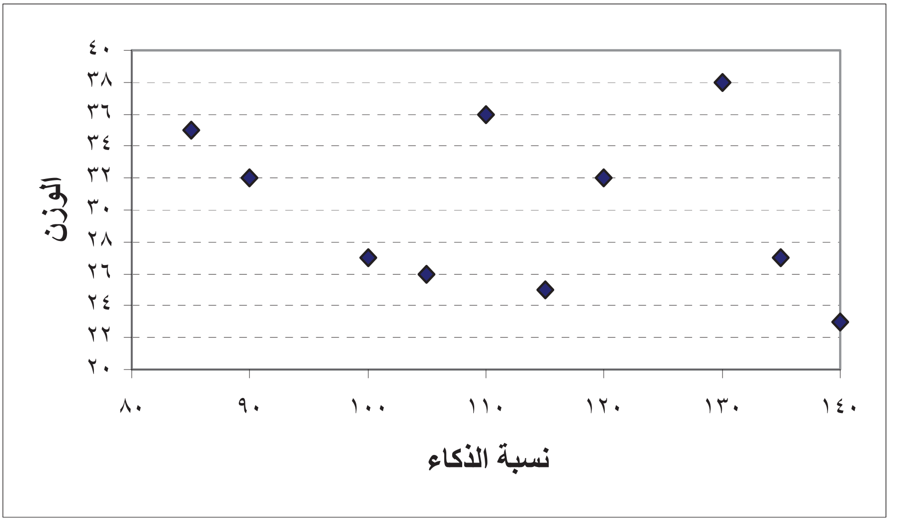
تحليل البيانات وتفسيرها:

نقوم في الدراسات الارتباطية بإجراء معامل ارتباط بين درجات كل متغير ودرجات المتغير المركب. وينتج عن ذلك ارتباط واحد لكل متغير يمثل درجة العلاقة بينه وبين المتغير المركب. فإذا كنا مثلا ندرس العوامل المرتبطة بمفهوم الذات، فإننا نقوم بربط درجات مقياس لمفهوم الذات بنسب الذكاء، ودرجات التحصيل السابق، ومقياس للوضع الاقتصادي والاجتماعي، ومع كل متغير آخر رأى الباحث تضمينه في الدراسة. ونظرا لأن النتيجة النهائية هو الحصول على معاملات ارتباط تتراوح قيمها بين ±١,٠٠، يجب أن تكون كل المتغيرات متغيرات كمية، أي رقمية. فبالنسبة للتحصيل السابق مثلا فإن تصنيف تحصيل الطلبة السابق بعدة صفات مثل: ممتاز، جيد، ضعيف ليس كافيا، إذ يجب التعبير عن التحصيل السابق كميا، مثل الحصول على مجموع درجات الطالب في نهاية عام أو أعوام سابقة.



شكل ١٠-١ شكل التبعثر للعلاقة بين الرياضيات والذكاء (جدول ١٠-١) (ر= ٩٦٣,)

وهناك عدة طرق لحساب معامل الارتباط سوف ندرسها فيما بعد عند مناقشة تحليل النتائج في القسم السادس، ويتوقف استخدام طريقة معينة على نوع البيانات التي نحصل عليها. وأكثر هذه المعاملات استخداما وأفضلها هو معامل ارتباط بيرسون الذي يعتبر أدق وسيلة للتعبير عن الارتباط بين متغيرين. وكما سنرى فيما بعد أن معظم أساليب الارتباط تقوم على مسلم أن العلاقة التي ندرسها علاقة خطية مستقيمة. وإذا حصلنا على معامل ارتباط قدره +١,٠٠ أو −١,٠٠ يكون هذا الخط مستقيما تماما وتقع عليه جميع نقط الالتقاء بين المتغيرين، أما إذا كان معامل الارتباط صفرا، يكون هذا الخط أفقيا وموازيا للقاعدة وتتخذ نقط الالتقاء شكل دائرة. ويمثل الشكل (١٠−١) شكل التبعثر لدرجات الجدول (١٠−١)، ومنه نتبين كيف تنتشر الدرجات في الارتباط الموجب المرتفع (العلاقة بين نسب الذكاء ودرجات الرياضيات)، وكيف تنتشر الدرجات في الارتباط الصفري (العلاقة بين نسب الذكاء والوزن)، وكيف تنتشر الدرجات في الارتباط السالب المرتفع (العلاقة بين نسب الذكاء وعدد الأخطاء



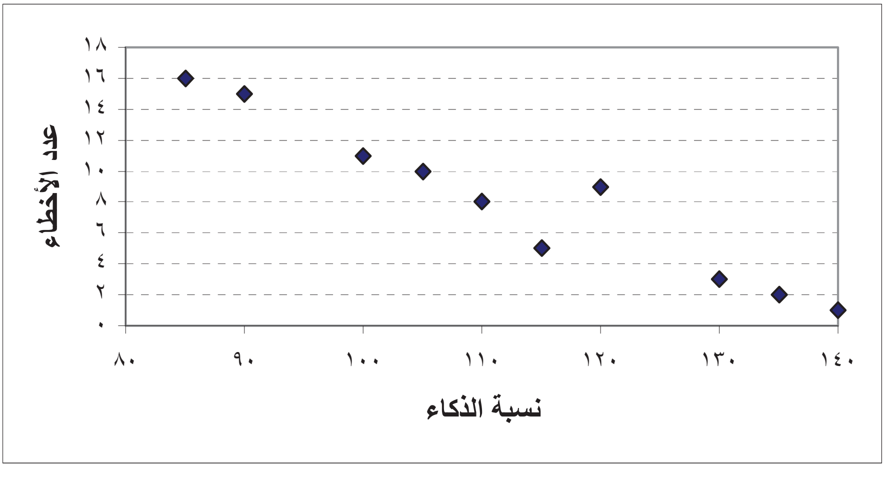
شكل ١٠−٢ شكل التبعثر للعلاقة بين الوزن والذكاء (جدول ١٠−١) (ر=−٢١٨,)

في الإملاء). وسوف نعود لهذه النقطة مرة أخرى عند مناقشة تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي (الفصل الحادي والعشرون).

وبالإضافة إلى تحليل بيانات العينة كاملة في البحوث الارتباطية، يمكن تحليل بيانات المجموعات الفرعية على حدة. فأحيانا ما يهدف البحث إلى مقارنة العلاقة بين متغيرين لدى الذكور والإناث. وفي هذه الحالة نقوم بدراسة الارتباط لدى الذكور على حدة والإناث على حدة، لندرس الفرق في الارتباط بين المتغيرين

لدى كل من النوعين. أو قد نرغب في دراسة الفرق في الارتباط بين متغيرين لدى التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتخلفين عقليا. ذلك أنه أحيانا ما تؤدي دراسة العلاقة بين المتغيرات لدى جميع أفراد العينة إلى إخفاء علاقات بين المتغيرات لدى المجموعات الفرعية، ويمكن أن تتضح هذه العلاقات عند دراسة الارتباط لدى كل مجموعة فرعية، أي عند تقسيم أفراد العينة وفقا لمتغير معين، كالنوع، أو الطبقة الاجتماعية، أو غير ذلك من المتغيرات التصنيفية.

وكثيرا ما نلاحظ عند فصل المجموعات الفرعية المختلفة انخفاضا في ارتباط متغيرين لدى إحدى المجموعتين أو كليهما. ذلك أن هناك عاملا هاما يؤثر في الارتباط بين المتغيرات، وهو درجة الانتشار في الدرجات، إذ يزيد الارتباط مع زيادة الانتشار في الدرجات (مدى الدرجات). وقد يترتب على فصل العينة إلى مجموعتين أو أكثر انخفاض مدى الدرجات في إحدى المجموعات، أو فيها كلها.



شكل ١٠-٣ شكل التبعثر للذكاء وعدد الأخطاء (جدول ١٠-١) (ر = -٩٦٦,)

الدراسات التنبؤية:

إذا ارتبط متغيران ارتباطا مرتفعا، يمكن استخدام درجات أحد المتغيرين في التنبؤ بدرجات المتغير الآخر. فيمكن مثلا استخدام مجموع الدرجات (أو النسبة المئوية للمجموع) في الثانوية العامة للتنبؤ بدرجات الطالب في الجامعة. ويشار للمتغير الذي نتنبأ منه **بالمنبئ**، أما المتغير الذي نتنبأ به فيعرف **بالمحك**. والهدف من الدراسات التنبؤية هو تسهيل اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالأفراد، أو

اختيارهم أو توزيعهم. وتجرى الدراسات التنبؤية كذلك لاختبار الفروض النظرية عن المتغيرات المنبئة التي يعتقد أنها تتنبأ ببعض المحكات، أو لتحديد الصدق التنبؤي لبعض الاختبارات. وتستخدم نتائج الدراسات التنبؤية مثلا للتنبؤ باحتمال نجاح الفرد في عمل ما، أو في مقرر من المقررات الدراسية. أو للتنبؤ بأي الأفراد يمكنهم مثلا النجاح في تدريب مهني معين، أو في أي المجالات الدراسية يحتمل أن ينجح الفرد. ولذلك يستخدم نتائج الدراسات التنبؤية، بالإضافة إلى الباحثين، أفراد آخرون مثل المرشدين النفسيين، أو مكاتب الالتحاق ببعض الوظائف، أو عند التنسيق للالتحاق ببعض الكليات (مثل الكليات الفنية). وإذا وجد أن بعض المنبئات تتنبأ بشكل جيد ببعض المحكات كل على حدة، فإن التنبؤ الذي يقوم على هذه المنبئات مجتمعة أفضل من التنبؤ الذي يستخدم أحد هذه المنبئات بمفرده.

ورغم أن هناك فروقا بين الدراسات التي تتناول العلاقات بين المتغيرات والدراسات التنبؤية، إلا أن كليهما يقوم على دراسة العلاقة بين مجموعة من المتغيرات ومتغير مركب.

جمع البيانات في الدراسات التنبؤية:

كما هو الحال في الدراسات التي تتولى دراسة العلاقات بين المتغيرات، يجب اختيار عينة الأفراد بحيث يكون من الممكن جمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة منهم. ويجب كذلك أن تكون الأدوات المستخدمة صادقة وثابتة في قياس المتغيرات التي ندرسها. ومن الضروري على وجه الخصوص أن يكون مقياس المتغير المنبئ مقياسا صادقا ثابتا. وإذا كان المحك عبارة عن درجات الموظفين في المهنة، يجب تعريف النجاح تعريفا إجرائيا **كميا**. فلا يمكن مثلا اختيار حجم المكتب الذي يجلس عليه الموظف كمقياس لنجاحه في المهنة، ولكن يمكن اختيار كمية الإنتاج مثلا، أو درجاته في التقرير السنوي، كمؤشر للنجاح في المهنة. والفرق الرئيسي في جمع البيانات بين دراسة العلاقة بين المتغيرات والدراسات التنبؤية، هو أن بيانات جميع متغيرات النوع الأول تجمع في فترة محدودة من الزمن، أما في الدراسات التنبؤية فإن البيانات المتعلقة بالمنبئ تجمع قبل فترة زمنية من البيانات المتعلقة بالمحك. فإذا كنا نريد مثلا دراسة قدرة اختبار استعداد لفظي على التنبؤ بالنجاح في قسم اللغة العربية، فإننا نطبق اختبار الاستعداد قبل بدء الدراسة، ونحصل على البيانات الدالة على النجاح في الدراسة في نهاية العام الدراسي أو نهاية الفصل الدراسي الأول.

تحليل البيانات وتفسيرها في الدراسات التنبؤية:

كما هو الحال في دراسة العلاقة بين المتغيرات، يتم إجراء معامل ارتباط بين المنبئ والمحك. وحيث إن التنبؤ من مجموعة من المتغيرات أكثر دقة من التنبؤ من متغير واحد، فإن الدراسات التنبؤية قد تستخدم نوعا من الإحصاء يطلق عليه 'الانحدار المتعدد' الذي يستخدم جميع المتغيرات المستخدمة كمنبئات مع بعضها البعض، بدلا من استخدام كل منبئ على حدة، ويترتب على ذلك الحصول على معادلة للتنبؤ أقوى وأكثر دقة من المعادلة التي تستخدم بين متغيرين فقط (المنبئ والمحك). وفي الانحدار المتعدد يكون لدينا عدد من المنبئات ومحك واحد فقط. وكما هو الحال في الدراسات التي تتولى وصف العلاقة بين المتغيرات، من الممكن تطبيق معادلات الانحدار بعد تقسيم العينة إلى مجموعات فرعية.

وهناك ظاهرة ترتبط بالانحدار المتعدد هي ظاهرة الانكماش، ويقصد بالانكماش نزعة معادلة الانحدار أن تكون أقل دقة عند استخدامها مع مجموعات فرعية، وهي ظاهرة أشبه بما يحدث عند تطبيق معادلات الارتباط على المجموعات الفرعية. والسبب في الانكماش يرجع إلى أن بعض جوانب معادلة الانحدار الأصلية التي طبقت على المجموعة كاملة، قد يكون راجعا إلى وجود علاقة حدثت بالصدفة بين المتغيرات. وعند تطبيق نفس المعادلة على مجموعة فرعية فإن عوامل الصدفة قد تختفي. ولذلك يجب اختبار معادلة الانحدار المتعدد التي نستخدمها على أكثر من مجموعة قبل استخدامها مع المجموعات الفرعية.

الفصل الحادي عشر

البحوث المسحية

البحوث المسحية من أقدم الطرق المستخدمة في البحث. ويندرج تحت هذا النوع عدد من مناهج البحث التي تشترك في هدف واحد هو *الحصول على معلومات من مجموعة من الأفراد بشكل مباشر*، حيث يلجأ الباحث في هذا النوع إلى توجيه مجموعة من الأسئلة إلى مجموعة من الأفراد يطلق عليهم "المستجيبين". والأداة المستخدمة في الحصول على البيانات في البحوث المسحية هي غالبا الاستبيان أو المقابلة. إلا أن استخدام الاستبيان أو المقابلة لا يشكل في حد ذاته بحثا مسحيا، لأن هاتين الأداتين لا تعرّفان البحث المسحي، ولكن أسلوب استخدامهما هو الذي يحدد البحوث المسحية. ويستخدم المنهج المسحي على نطاق واسع في علم الاجتماع، وإدارة الأعمال، والعلوم السياسية، وعلم الاقتصاد، بالإضافة إلى التربية وعلم النفس. ولقد زاد في السنوات الأخيرة عدد الموضوعات التي تغطيها البحوث المسحية، كما تعددت أساليب البحث التي تستخدمها حتى أنه لا يمضي أسبوع دون أن نسمع أو نقرأ في المجلات العلمية نتائج بحث أو أكثر من البحوث المسحية (Ary et al., 1996, p. 427).

وتتضمن البحوث المسحية الحصول على المعلومات بشكل مباشر من المشاركين في البحث عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة، وقد توجه هذه الأسئلة مكتوبة أو شفوية، أو مكتوبة وشفوية في وقت واحد. ويعطي الفرد الاستجابة عند طرح السؤال. وعلى هذا يمكن القول إن هناك تعاونا بين المستجيب والباحث في جمع المعلومات المطلوبة، إلا أن الباحث يسأل والمشارك يعطي الإجابة. ولذلك فإن هناك تفاعلا بين المستجيب والباحث، حتى وإن كانت الأسئلة تقدم مكتوبة، إلا أن عملية التفاعل تكون أكثر وضوحا عند تقديم الأسئلة شفويا، كما هو الحال في المقابلات. وتحلل بيانات البحوث المسحية وفقا لأهداف البحث.

ورغم أن الاستبيانات والمقابلات قد تكون جزءا من أي مشروع من

مشاريع البحوث، إلا أن حجم العينة يساعد في تمييز البحوث المسحية عن غيرها من مناهج البحث. فحجم العينة في البحوث المسحية كبير بوجه عام، إلا أنه من الصعب تحديد مدى معين لحجم العينة. فقد يتراوح حجم العينة من ١٠٠ إلى عدد قد يزيد على ١٠٠ مليون، كما هو الحال في تعداد السكان.

وبالطبع فإن الحصول على معلومات من مجموعة من المشاركين بشكل مباشر أكثر فاعلية بالنسبة لبعض أغراض البحث منه بالنسبة لأغراض أخرى. والبحوث المسحية أكثر ملاءمة للبحوث التي تتعرض للوصف أو التنبؤ، وإن كانت تُستخدم أحيانا لأغراض الاستطلاع، ولكنها تكون في هذه الحالة أقل فاعلية. ونظرا لأننا لا نعالج المتغيرات في البحوث المسحية، لا يمكن القيام بالبحوث المسحية بغرض تحقيق علاقات العلة والمعلول.

والوصف هو أكثر أغراض البحوث المسحية، وأفضل الأمثلة على ذلك تعداد السكان الذي يتم في مصر كل عشر سنوات، والذي يشمل جميع أفراد المجتمع، وإن كانت العينة تستخدم أحيانا في القيام بالتعداد. ويستخدم بعض الباحثين بيانات التعداد كأساس لتحديد عينات البحوث التي يقومون بها، وبخاصة عندما يرغبون في الحصول على عينة ممثلة للمحافظات، كلها أو بعضها، في مصر. وتعتبر الامتحانات التي يجريها المدرس في الفصل صورة مصغرة من البحوث المسحية، فعن طريق استبيان، يطلق عليه في هذه الحالة امتحان، يقوم المدرس بالحصول على معلومات عن المستوى التحصيلي للتلاميذ في مادته. إلا أن الامتحانات تفتقر إلى عنصر هام على الأقل من عناصر البحث العلمي، وهو التقرير النهائي عن البحث والذي ينشر على المجتمع بإحدى طرق النشر.

ورغم أن البحوث المسحية تستخدم الاستبيان أو المقابلة إلا أن البحوث المسحية أكثر من مجرد توجيه مجموعة من الأسئلة. والقاعدة الأولى في البحوث المسحية هو معرفة نوع البيانات التي يريد الباحث الحصول عليها، ولذلك يجب القيام بالبحوث المسحية في ضوء مجموعة من الأهداف يريد البحث تحقيقها. ولذلك يتطلب البحث المسحي الجيد وقتا وجهدا كافيين لإخراج البحث في صورة سليمة.

وتعتبر البحوث المسحية من وسائل تحقيق البحوث العملية. فإذا كان الغرض من البحث العملي هو تغيير آراء مجموعة كبيرة من الناس، فإن البحوث المسحية وسيلة جيدة لتحقيق هذا الغرض. ويصف باك (Back, 1980) الدور المهم للبحوث المسحية في برنامج بحثي مكثف لتوجيه الناس، فقد استخدم المنهج المسحي في تقويم مدى فاعلية الحملات الإعلامية التي تهدف إلى تغيير اتجاهات

الناس نحو تنظيم النسل. إلا أن استخدام الملاحظ ـة المنظم ـة، أي القيـاس غيـر المباشر، أفضل في حالة البحوث العملية بشكل عام من البحوث المـ سحية. ففـي دراسة ضبط النسل مثلا فإن الحصول على معلومات عن معدل الميلاد هو أفـضل وسيلة لتقويم مدى فاعلية هذا البرنامج في منطقة من المناطق. ويمكن أن يـساعد المنهج المسحي في إبراز بعض العوامل التي أدت إلى التغيـر، ولكـن البحـوث المسحية نفسها ليست وسيلة فعالة لقياس التغير ذاته.

وبشكل عام يفضل استخدام البحوث المسحية كأساس للحصول على البيانات التي يمكن التعبير عنها في صورة تكرارات، وبمعنى آخر، فإننا نستخدم البحـوث المسحية عندما نرغب في معرفة معلومات الناس حول موضوع معين دون معرفـة سبب تفكيرهم في هذه المعلومات.

بيانات البحوث المسحية:

هناك ثلاثة أنواع من البيانات التي نحصل عليها من المشاركين في البحث المسحي، هي:

١- الحقائق.
٢- الآراء.
٣- السلوك.

ورغم أن معظم البحوث المسحية تتضمن الأنواع الثلاثة، إلا أننـا سـوف نناقش كل نوع على حدة، لأن لكل منها معنى خاصا فيما يتعلق بالبحوث المسحية.

و**الحقيقة** *ظاهرة أو خاصية تتوفر لأي فرد ما دام يعرف كيف يلاحظهـا.* وكثيرا ما يطلق على الحقيقة خاصية اجتماعية أو بشرية عندما تتعلق بمتغيرات مثل النوع، أو الدخل، أو عدد سنوات التعليم. والحقائق هي أي شيء يمكن التحقق منه بشكل مستقل وموضوعي.

و**الرأي** *تعبير عن تفضيلات المستجيب أو مشاعره أو مقاصده الـسلوكية.* ويمكن قياس الآراء بشكل موضوعي، ولكن لا يمكن التحقق منها بشكل مستقل. فقد أعبر عن رأي معين يتضمن قصدا للقيام بعمل ما. ولكن لا يوجد وسـيلة للتحقـق فعلا من أنني سوف أقوم بما ذكرت أو أنني أعتنق هذا الرأي، إلا إذا قمـت بهـذا العمل فعلا.

والفرق الرئيسي بين الحقيقة والرأي هو أن الحقيقة تعبر عن شيء ملموس يمكن التحقق منه إجرائيا، فمثلا إذا أردنا التحقق إجرائيا من عمر شخص ما فإننـا

ننظر إلى تاريخ ميلاده في شهادة الميلاد، ونحسب عمره بطريقة لا يمكن الاختلاف عليها. أما الرأي فيعبر عما يعتقد فيه الشخص أو يشعر به أو يؤمن به، وهي أمور نسبية تختلف من شخص لآخر، فمثلا قد لا نتفق على القول إن جلوسي أمام الحاسب الآلي واستخدامي لمعالج الكلمات في كتابة هذا الكتاب هو تعريف إجرائي لمقاصدي من الانتهاء من تأليف كتاب في مناهج البحث. ومع هذا فإن عدم الإجماع على تعريف إجرائي للرأي لا يعني بالضرورة أن الحقائق أكثر صدقا من الآراء في وضع التعريفات الإجرائية لأنه يمكن التحقق من صدق الرأي بأساليب إحصائية متعددة.

والنوع الثالث من البيانات المتعلق بالبحوث المسحية، وهو **السلوك**، يشير إلى *فعل أو عمل قام به المستجيب.* ومن الأسئلة المتعلقة بالسلوك: "ما عدد المرات التي قمت فيها بزيارة المكتبة هذا الأسبوع؟" ولا يمكن التحقق من هذا السلوك كما هو الحال في الحقائق إلا بملاحظة هذا السلوك ملاحظة مباشرة، وبدون هذه الملاحظة المباشرة يصبح السلوك مثله مثل الرأي، غير قابل لتحقيق صدقه.

وبالرغم من أن الآراء تحتوي على عنصر سلوكي، إلا أن هناك فرقا بينهما، فالرأي يتضمن مقصدا، والسلوك يتضمن فعلا. مثال ذلك السؤال: "ما عدد المرات التي تنوي فيها زيارة المكتبة في الأسبوع المقبل؟" ونحن في هذه الحالة نسأل عن مقاصد أو نوايا الفرد وليس عن سلوكه الفعلي أي نسأل عن رأيه. أما عندما نسأل: 'كم مرة ذهبت إلى المكتبة في الأسبوع الماضي؟' فنحن نسأل عن سلوك الفرد، ولا نسأل عن رأيه.

والسلوك مثل الحقائق تعتمد على التقارير الذاتية في التحقق من صدقه، إذا لم يتوفر لدينا وسيلة موضوعية مستقلة للتحقق من ذلك، إلا أن التقارير الذاتية لا تكون دقيقة في التحقق من صدق السلوك.

وهناك دائما في أي نظام تصنيفي بعض الأشياء التي لا ينطبق عليها التصنيف. والمعلومات واحدة من هذه الأشياء. فعندما يقيس أساتذة الجامعة مثلا المعلومات فإنهم يستخدمون اختبارات معينة، وقد يقوم بعض الباحثين بقياس المعلومات في مجال تخصصهم. إلا أنه من الصعب القول إن المعلومات والحقائق شيء واحد. فلابد من أن نحدد ما إذا كانت المعلومات التي لدينا حقائق أم سلوكا أم رأيا حتى نقوم بتحليلها. ولحسم هذه المشكلة يجب أن نحدد كيف ننظر إلى هذه المعلومات. فدرجة الاختبار مثلا لأنه يمكن تحقيقها يمكن اعتبارها حقيقة، أما إذا نظرنا إلى المعلومات على أنها تذكر الطالب لشيء ما، يمكننا أن نعتبر هذه

المعلومات سلوكا، وفي هذه الحالة نستخدم هذه المعلومات كتعريف إجرائي لسلوك التذكر، أما إذا كانت المعلومات رأيا (الاعتقاد بأهمية معلومات معينة)، فإنها تعرف في هذه الحالة على أنها رأي ويجب تحليلها في هذا الإطار. ويمكن حل هذه المشكلة بتحديد غرض الباحث: فإذا كان يستخدم المعلومات التي لديه كتعريف إجرائي لسلوك ما، وجب عليه أن يتعامل مع هذا المتغير كما يتعامل مع أي مقياس للسلوك.

ونظرا لأن معظم البحوث المسحية تحتوي على الأنواع الثلاثة، الحقيقة والرأي والسلوك، يميل بعض الباحثين إلى تجاهل التمييز بينها، إلا أن هذا التجاهل قد يسبب أخطاء في البحث، وبخاصة إذا كان الأمر يتطلب تحديد أولوية محتوى معين على المحتويات الأخرى.

تصنيف البحوث المسحية:

يصنف آري وزملاؤه (Ary et al., 1996, p. 427) البحوث المسحية في قسمين، وفقا لمجال البحث، ووفقا للإطار الزمني المستخدم:

- بالنسبة إلى مجال البحث (التعداد ومسح العينات).
- بالنسبة للإطار الزمني (البحوث الطولية والبحوث العرضية).

أ- البحوث المصنفة وفق مجالها:

المسح الذي يغطي المجتمع بأكمله يطلق عليه 'التعداد' مثال ذلك عملية التعداد التي يقوم بها الجهاز المركزي للإحصاء كل عشر سنوات للسكان في مصر. ولا يشير مصطلح 'مجتمع' إلى سكان الدولة، ولكن إلى جميع أفراد أو عناصر المجموعة التي يوجه إليها البحث (انظر الفصل السادس). ويحدد الباحث المجتمع الذي يدرسه، ثم يختار عينة من هذا المجتمع لدراستها نظرا لصعوبة أو استحالة دراسة المجتمع الذي حدده كما سبق أن أشرنا أكثر من مرة. والبحث المسحي الذي يدرس عينة من المجتمع يطلق عليه 'مسح العينات'.

وقد تقتصر الدراسة المسحية على حصر بعض العناصر المحسوسة، مثل: ما نسبة عدد الأطفال الملتحقين برياض الأطفال والحضانات في مصر؟ أو ما كثافة الفصل في المرحلة الابتدائية في منطقة القاهرة الشمالية التعليمية؟ إلا أن أصعب أنواع البحوث المسحية هي تلك التي توجه نحو دراسة المفاهيم غير المحسوسة مثل استطلاعات الرأي، والاتجاهات، والقيم وغير ذلك من المفاهيم

النفسية والاجتماعية. ففي مثل هذه الدراسات يجب ألا يهتم الباحث بأسلوب المعاينة المستخدم فقط، بل يجب عليه كذلك أن يختار أو يبني المقياس المناسب للمفاهيم الذي يقوم بمسحها، واستخدام ما يحصل عليه من درجات القياس في الوصول إلى تفسيرات ذات معنى لهذه المفاهيم. ويصنف آري وزملاؤه (Ary et al., 1996) البحوث المسحية وفقا لمجالها في أربعة أقسام:

١- تعداد المحسوسات.

٢- تعداد غير المحسوسات.

٣- مسح العينات لمتغيرات محسوسة.

٤- مسح العينات لمتغيرات غير محسوسة.

ولكل واحد من هذه الأنواع مزاياها ومشكلاتها.

١- **تعداد المحسوسات:** عندما يهدف الباحث إلى الحصول على معلومات تتعلق بمجتمع صغير، مثل مدرسة واحدة، وعندما تكون المتغيرات التي يدرسها متغيرات محسوسة، فإن الحصول على البيانات المطلوبة تكون عملية مباشرة وسهلة. فإذا أراد ناظر مدرسة مثلا حصر عدد الأدراج في فصول مدرسته، وعدد الأطفال الذين يستخدمون حافلة المدرسة، أو عدد المدرسين الحاصلين على مؤهل تربوي، فإن العد البسيط يزوده بالمعلومات المطلوبة. ونظرا لأن الدراسة تغطي المجتمع بأكمله فإن ثقة ناظر المدرسة تكون كاملة في البيانات التي حصل عليها. ذلك أن القياس في هذه الحالة موجه نحو متغيرات معرفة تعريفا جيدا واضحا، وما دامت عملية العد تمت في دقة وأمانة، يستطيع الناظر القول بمنتهى الاطمئنان إن لديه مثلا في مدرسته "٧٤٦ درجا من أدراج التلاميذ حسب الحصر الذي تم في أول سبتمبر"، أو أن ٦٠٪ من أطفال المدرسة يستخدمون حافلة المدرسة، أو ٥٥٪ من مدرسي المدرسة حاصلون على مؤهلات تربوية". وقوة تعداد من هذا النوع هو أن بياناته غير قابلة للشك، إلا أن ضعفه يكمن في أن هذه البيانات قاصرة على مدرسة واحدة أي على مجتمع محدود في وقت محدود من الزمن. والمعلومات التي يوفرها مثل هذا التعداد قد تكون لها أهمية كبيرة بالنسبة لمجموعة محدودة، إلا أن مثل هذه الدراسات المسحية لا تضيف شيئا للمعرفة التربوية.

٢- **تعداد غير المحسوسات:** لنفرض أن ناظر المدرسة يريد الآن معلومات عن مستوى تحصيل التلاميذ، أو طموحاتهم، أو الروح المعنوية للمدرسين، أو اتجاه

الآباء نحو المدرسة، في هذه الحالة سوف تكون مهمته أصعب، لأن هذا التعداد يتناول تكوينات ومفاهيم غير قابلة للملاحظة المباشرة، ولكن يجب استنتاجها من مقاييس غير مباشرة.

والمشكلة الأساسية في هذا النوع من التعداد هي أننا نتعامل مع تكوينات فرضية وهي أساسا مفاهيم مجردة غير قابلة للملاحظة المباشرة. ولكي نقيس هذه المفاهيم المجردة لابد أولا أن نعرفها تعريفا إجرائيا، ولابد كذلك أن تكون الأدوات التي نستخدمها في قياسها أدوات صادقة ثابتة. فإذا وضعنا اختبارات مثلا لقياس المستوى التحصيلي للطلبة لابد أن تكون هذه الاختبارات قد وضعت بحيث تقيس الأهداف التربوية المصممة للصف الذي نزمع قياس مستواه التحصيلي. وهناك متغيرات أخرى كثيرة أصعب في قياسها من قياس المستوى التحصيلي، لأنه ليس لدينا المقاييس المناسبة لقياسها. ولذلك تظل كثير من المشكلات التربوية بعيدة عن الدراسة، مثال ذلك المشكلات التي تتعلق بنجاح المدرس في عمله، ودافعية الطلبة، والتوافق النفسي، وغير ذلك من المتغيرات التي يصعب تعريفها وقياسها إجرائيا.

٣- **مسح العينات لمتغيرات محسوسة:** عندما يريد الباحثون الحصول على معلومات عن مجموعات كبيرة، فإن تكاليف الحصول على هذه المعلومات تكون باهظة. ولذلك لابد من استخدام أسلوب المعاينة، لاختيار عينة نحصل منها على البيانات المطلوبة. ومن هذه البيانات نقوم بعمل استدلالات على المجتمع كاملا. وقد رأينا من قبل أنه عندما تتم المعاينة بشكل سليم يمكن الوثوق في التعميمات التي نقوم بها على المجتمع.

لنفرض مثلا أننا نريد دراسة مدى تساوي فرص التعليم بين المجموعات المختلفة في مصر في الحضر والريف، وبين البنين والبنات. إننا في هذه الحالة لابد من الحصول على عينات كافية من مختلف المحافظات المصرية وبحيث تمثل فيها المدن والريف والمناطق الصحراوية والنائية، والبنين والبنات. لنرى نسبة التعليم في كل قطاع من القطاعات، وهل هناك تشابه بين المدن والريف، أم أن هناك زيادة في تعليم أطفال المدن على حساب أطفال القرى. وهل نسبة انتشار المدارس على اختلاف مراحلها واحدة في المحافظات المختلفة، وهكذا. وتتطلب مثل هذه الدراسة عينات كبيرة نسبيا حتى يمكن تمثيل متغيرات المجتمع المطلوبة بشكل كاف.

٤- **مسح العينات لمتغيرات غير محسوسة:** وخير مثال لهذا النوع من الدراسة هو استطلاعات الرأي العام التي تتناول التكوينات والمفاهيم غير المحسوسة. فالرأي غير قابل للملاحظة المباشرة، ويجب استنتاجه من الاستجابات التي يعطيها المشاركون في الاستطلاع على الاستبيان أو خلال المقابلة. وقد ظهرت استطلاعات الرأي في الثلاثينيات من القرن العشرين ونمت في دول العالم وبخاصة الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا. واستطلاعات الرأي العام مهمة للغاية عندما نريد التعرف على اتجاهات الرأي العام نحو قضية معينة تشغل بال المجتمع والمسئولين. وعندما يعطي المستجيبون آراءهم بحرية تكون هذه الاستطلاعات وسيلة جيدة للغاية في تقدير اتجاهات المجتمع وآرائه نحو القضايا الاجتماعية والسياسية على وجه الخصوص. وتوفر لنا مثل هذه الاستطلاعات نموذجا جيدا لفائدة تحليل متغيرات العينة في تقدير معالم المجتمع. ولكن إذا حدث وعبر المؤيدون للقضية عن رأيهم بحرية، في حين تحفظ المعارضون في الكشف عن رأيهم، فإن احتمالات الخطأ تزداد بصورة واضحة وتصبح النتائج متأثرة بهذه الأخطاء، وبالتالي تضعف ثقتنا فيها.

ويمكن لنفس الدراسة المسحية تناول المحسوسات وغير المحسوسات في نفس الوقت. فقد نوزع استبيانا على الطلبة لاستطلاع رأيهم حول مواعيد بدء الدراسة مثلا، ونقوم في نفس الوقت بتطبيق اختبار للذكاء واختبار تحصيلي عليهم لدراسة الفروق بين المجموعات المختلفة من حيث المستوى التحصيلي والقدرة العامة والطبقة الاجتماعية، بالإضافة إلى العلاقة بين هذه المتغيرات والمتغيرات المحسوسة.

ب- البحوث المصنفة وفق البعد الزمني:

تصنف البحوث المسحية وفقا للزمن الذي جمعت فيه البيانات إلى **بحوث طولية**، يتم فيها دراسة التغير عبر فترة زمنية، و**بحوث عرضية** تركز على دراسة المتغيرات في فترة زمنية معينة. ونتناول كل نوع منها بشيء من التفصيل:

أولا: البحوث المسحية الطولية:

يتم في هذا النوع من البحوث جمع البيانات على فترات زمنية مختلفة لكي ندرس التغير على مدى فترة زمنية طويلة. فقد يرغب باحث مثلا في دراسة نمو القدرة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. في مثل هذا البحث يقوم الباحث

بتطبيق اختبار للقدرة العقلية على تلاميذ الصف الأول الابتدائي. ويقوم الباحث بتتبع أفراد العينة في نفس المتغيرات خلال الصفوف الدراسية المتعاقبة، فيجري اختبار القدرة العقلية كل عام ليرى كيف تتطور هذه القدرة من سنة لأخرى. ويستخدم في هذا النوع من البحوث ثلاثة أنواع مختلفة من التصميمات: المجموعة المختارة، ودراسة التوجهات، ودراسة المجتمع الخاص. ونتناول كلا منها بشيء من التفصيل.

١- **المجموعة المختارة:** في هذا التصميم يقوم الباحث بدراسة *نفس* الأفراد عبر فترة زمنية طويلة نسبيا يتم فيها إعادة اختبار نفس المجموعة من الأفراد. ونظرا لأن الباحث يقوم بدراسة نفس الأفراد فترة زمنية طويلة يستطيع أن يرى التغيرات في سلوك الأفراد، ويحاول استقصاء سبب هذه التغيرات. ويهتم هذا النوع من الدراسات عادة بالجوانب النمائية والتطورية وتتبع الأفراد. ومن الأمثلة الكلاسيكية لهذا التصميم الدراسة التي قام بها ترمان على المتفوقين عقليا والتي امتدت على مدى يزيد على ثلاثين عاما. ومن الأمثلة الأخرى على هذا التصميم تلك الدراسة المسحية للتدخين التي أجريت في جامعة إنديانا. وتتبع الباحثون نفس المجموعة من الأفراد منذ عام ١٩٨٠ (Zuhl, 1994). وقامت هذه الدراسة بمسح آراء ٨٠٠٠ من طلبة المرحلة الثانوية في التدخين. وقد تبين من هذه الدراسة أن الطلبة الأقل اهتماما بعملهم المدرسي، والأكثر تمردا، كانوا أكثر احتمالا في بدء التدخين في سن مبكرة أكثر من زملائهم المهتمين أكثر بدراستهم. كما تبين من الدراسة كذلك أن المدخنين أكثر ميلا لأن يكون أصدقاؤهم من بين المدخنين كذلك. وفي عامي ١٩٨٧ و ١٩٨٨ قام الباحثون بأول مسح تتبعي وذلك باتصالهم بحوالي ٦٢٠٠ من المجموعة الأصلية. وقد وجدوا أن اتجاهاتهم نحو التدخين قد تغيرت، مما يعكس انتقال أفراد العينة نحو مرحلة الرشد. كما قام الباحثون بدراسة مسحية أخرى لنفس المجموعة في عام ١٩٩٣ من المتوقع أن تستغرق عامين أو ثلاثة أعوام أخرى لاستكمالها. وسوف يسألون أفراد العينة مرة أخرى عن رأيهم في التدخين، ولأن معظمهم أصبحوا الآن من الآباء فسوف يستطلعون كيف يؤثر وجود الأطفال على عاداتهم في التدخين، وعما إذا كان هناك انتقال بين الأجيال لعادة التدخين.

٢- **دراسة التوجهات:** يتم في هذا النوع من الدراسات المسحية إجراء المسح على أناس *مختلفين* من نفس المجتمع في أوقات مختلفة. مثال ذلك إذا أراد

باحث إجراء دراسة مسحية للمستوى التحصيلي لطلبة المرحلة الإعدادية في اللغة العربية، فإنه يقوم بمعاينة مجتمع المرحلة الإعدادية في فترات مختلفة من الزمن ويقيس مستواهم التحصيلي في اللغة العربية. وبالرغم من عدم اختبار نفس الأفراد كل مرة، إلا أن اختيار عينة عشوائية من نفس مجتمع المرحلة الإعدادية، يجعل من الممكن اعتبار النتائج في كل مرة ممثلة لمجتمع المرحلة الإعدادية التي سحب منها أفراد العينة من الطلبة. وتقارن نتائج الاختبارات من سنة لأخرى للتعرف على أية توجهات يمكن أن تحدث في المستوى التحصيلي. ومن أمثلة الدراسات المسحية للتوجهات تلك الدراسة التي أجراها معهد الدراسات الاجتماعية بجامعة ميتشجان في الولايات المتحدة الأمريكية على استخدام المخدرات بين المراهقين الأمريكيين. إذ تم في هذه الدراسة مسح استجابات طلبة الصف النهائي بالمرحلة الثانوية منذ عام ١٩٧٥، كما جمعت استجابات طلبة الصفين الثاني الإعدادي والأول الثانوي منذ عام ١٩٩١. وقد شملت الدراسة الأحدث ٥١٠٠٠ طالب في ٤٠٠ مدرسة في مختلف مناطق الولايات المتحدة الأمريكية. وقد وجدت الدراسة أنه لأول مرة منذ عشر سنوات تحدث زيادة في تناول المخدرات المحظورة (Blonston, 1994). وكان من النتائج الأكثر خطورة وجود تغير في اتجاهات الطلبة نحو المخدرات. إذ أظهرت النتائج أن نسبة أقل من الطلبة لا توافق على تعاطي المخدرات، وأن قلة منهم يرون أنها تمثل خطرا عليهم.

٣- **دراسة المجتمع الخاص:** في هذا النوع من الدراسات المسحية الطولية يتم تتبع مجتمع *خاص* مدى فترة طويلة من الزمن. وبينما نجد أن دراسة التوجهات تعاين مجتمعا عاما تتغير عضويته من وقت لآخر، فإن دراسة المجتمع الخاص تعاين مجتمعا لا يتغير أعضاؤه طوال فترة الدراسة المسحية. مثال ذلك قد يرغب باحث في تتبع الطلبة المتخرجين من المرحلة الثانوية في أحد الأعوام ويقوم بتتبعهم ويسألهم أسئلة عن التعليم العالي، وخبرات العمل، واتجاهاتهم، وغير ذلك من الأسئلة. ويحصل الباحث على قائمة بأسماء جميع الخريجين، ومنها يختار عينة عشوائية في فترات زمنية مختلفة، ويجمع بياناته من هذه العينة. وبذلك نجد أن المجتمع يظل هو نفسه، ولكن الأفراد الذين يتم مسح استجاباتهم يختلفون في كل مرة.

ثانيا: البحوث المسحية العرضية:

يهتم هذا النوع من الدراسات المسحية بدراسة مقطع (عينة) من المجتمع في فترة زمنية محدودة، وذلك بعكس ما يتم في الدراسات الطولية. مثال ذلك قد يقوم باحث بدراسة النمو والتطور لدى مجموعات من الأفراد من أعمار مختلفة في نفس الفترة الزمنية. مثال ذلك قد نقوم بقياس بعض الخصائص لدى الأطفال في عمر ٤–٥ و ٦–٧ و٨–٩ و ١٠–١١، ثم نلاحظ الاختلافات في الخصائص بين كل مجموعة وأخرى.

ومن أهم مثالب البحوث العرضية أن فروق الصدفة بين العينات المختلفة قد تؤدي إلى الحصول على نتائج متحيزة، فقد يحصل الباحث على عينة أكثر نضجا من عينة أخرى، أو عينة أكثر ذكاء من عينة أخرى، وهكذا. أي إن عوامل الخطأ قد تؤثر في هذا النوع من البحوث إذا لم تكن المجموعات التي ندرسها متكافئة في المتغيرات الشخصية والبيئية المهمة. وهذا الأمر لا يحدث في الدراسات الطولية التي تجرى على مجموعة واحدة من الأفراد. ولكن نظرا لأن العينات التي نحصل عليها في الدراسات العرضية تكون أكبر حجما عادة من عينات الدراسة الطولية، وكبر حجم العينة يقلل من مشكلة أخطاء الصدفة.

إجراءات البحوث المسحية:

تسمح لنا الدراسات المسحية بجمع المعلومات من عينة كبيرة في وقت قصير وبنفقات قليلة نسبيا. إلا أن إجراء الدراسة المسحية ليس بالسهولة التي يبدو بها، إذ يتطلب البحث المسحي تخطيطا دقيقا، كما يتطلب تنفيذ البحث وتحليل النتائج بعناية إذا كنا نريد الحصول على معلومات صادقة. وهناك عادة خمس خطوات أساسية للبحث المسحي نجملها فيما يلي:

١– **وضع خطة البحث:** يبدأ البحث المسحي بسؤال يعتقد الباحث أن أفضل إجابة عليه تتم باستخدام المنهج المسحي. مثال ذلك: ما شعور مدرسي المرحلة الابتدائية نحو الانتقال الآلي من صف لآخر؟ وما نسبة التدخين بين طلبة المرحلة الثانوية؟ هذان السؤالان يمكن الإجابة عليهما باستخدام المنهج المسحي. والسؤال المسحي يتعلق عادة بالمعتقدات والاتجاهات والرغبات، أو غير ذلك من السلوك الذي يمكن الحصول على بيانات عنه عن طريق التقرير الذاتي للأفراد من خلال البحث. وتساعد مراجعة البحوث السابقة على الكشف عما توصل إليه باحثون آخرون حول المشكلة التي يفكر فيها الباحث. ومن المهم

للغاية في مرحلة التخطيط للبحث أن يحدد الباحث المجتمع الذي يريد تعميم النتائج عليه. فقد يتكون مجتمع البحث من جميع مدرسي المرحلة الابتدائية في إحدى المحافظات، أو جميع طلبة المرحلة الثانوية في جميع مدارس الجمهورية، أو في محافظة واحدة، أو عدد من المحافظات. كما يجب أن يقرر الباحث في هذه المرحلة أسلوب جمع البيانات الذي سوف يستخدمه.

٢- **المعاينة:** المعاينة من أهم أركان البحوث المسحية. ولذلك يجب على الباحث أن يحدد حجم عينة بحثه، وأسلوب المعاينة الذي سوف يتبعه. وإذا كان الباحث ينوي تعميم النتائج على المجتمع، فيجب أن تكون العينة المستخدمة ممثلة لهذا المجتمع. والمعاينة التي يزيد احتمال تمثيلها للمجتمع هي المعاينة باستخدام إحدى الطرق العشوائية (انظر الفصل السادس). والمعاينة العشوائية الاحتمالية تسمح للباحث بتقدير درجة انحراف قيم العينة عن معالم المجتمع.

٣- **بناء الأدوات:** من المهام الرئيسية في البحوث المسحية بناء الأداة التي سوف يستخدمها الباحث في جمع البيانات. والنوعان الأساسيان لأدوات جمع البيانات التي تستخدم في البحوث المسحية هي الاستبيان والمقابلة.

٤- **إجراء الدراسة المسحية:** بعد الانتهاء من إعداد أداة جمع البيانات، يجب اختبارها ميدانيا للتأكد من صلاحيتها لجمع البيانات المطلوبة. وتتضمن هذه الخطوة كذلك تدريب مساعدي الباحث على تطبيق الأدوات، فإذا كانت الأداة المستخدمة هي المقابلة درب مساعدو الباحث على كيفية إجراء المقابلة. أما إذا كانت الأداة المستخدمة هي الاستبيان درب مساعدو الباحث على كيفية توزيع الاستبيان، ويشمل التدريب كذلك مراجعة البيانات بعد جمعها للتأكد من دقتها.

٥- **معالجة البيانات:** تتضمن الخطوة الأخيرة ترميز البيانات، والتحليل الإحصائي، وتفسير النتائج، وإعداد التقرير النهائي للبحث.

وهناك كثير من الاعتبارات المهمة التي يجب النظر إليها عند تنفيذ الخطوات السابقة، وهذا ما سنناقشه في الجزء المتبقي من هذا الفصل.

أساليب جمع بيانات البحوث المسحية:

هناك طريقتان أساسيتان لجمع البيانات في البحوث المسحية هما: المقابلة، والاستبيان. ولكل منهما وسيلتان، وبذلك يكون لدينا أربع طرق لجمع البيانات:

١- المقابلة الشخصية.

٢- المقابلة على الهاتف.

٣- الاستبيان المرسل بالبريد
٤- الاستبيان المطبق بطريقة مباشرة.

ورغم أن كلا من هذه الوسائل تستخدم السؤال كمدخل لها، إلا أن لكل منها خصائصه الفريدة، ومزاياه وعيوبه، التي يجب دراستها قبل اتخاذ قرار بنوع الوسيلة التي تستخدم في جمع البيانات.

١- **المقابلة الشخصية:** في المقابلة الشخصية يلقي المقابل الأسئلة على المستجيب وجها لوجه، ويسجل الإجابات. ومن أهم مظاهر المقابلة الشخصية مرونتها. فلدى المقابل فرصة ملاحظة المستجيب والموقف الكلي الذي يستجيب فيه. ويمكن تكرار السؤال، أو شرح معناه في حالة عدم فهم المستجيب له. ويستطيع المقابل كذلك أن يطلب معلومات إضافية عندما تبدو الإجابة غير كاملة، أو غير مناسبة للموضوع.

ومن المزايا الأخرى الواضحة للمقابلة هو معدل الردود المرتفع. ويقصد بمعدل الردود نسبة من يوافقون على الاشتراك في المقابلة أو رد الاستبيان بعد الإجابة عليه. ومعدل الردود في المقابلة مرتفع جدا، فقد يصل إلى ٩٠٪ أو أكثر. ذلك أن الاتصال الشخصي يزيد من احتمال مشاركة الفرد وإعطائه المعلومات المطلوبة. أما في حالة إرسال الاستبيان بالبريد فإن الاتصال الشخصي معدوم مما يزيد من احتمال عدم تعاون الناس. ويترتب على هذا انخفاض كبير في الردود (عدد الاستبيانات التي لم يجب عليها ولم ترد). و يؤدي انخفاض نسبة الردود في الاستبيانات المرسلة بالبريد (إلى أقل من ٣٠٪) إلى انخفاض حجم العينة مما قد يترتب عليه تحيز في النتائج (Fowler, 1988). كما أن المقابل يستطيع الحصول على إجابة على كل الأسئلة أو معظمها، في حين تعتبر الإجابات غير المعطاة مشكلة خطيرة في الاستبيانات المرسلة بالبريد.

ومن المزايا الأخرى للمقابلة تحكم المقابل في ترتيب تقديم الأسئلة. ففي بعض الحالات يكون من المهم جدا عدم معرفة المستجيبين بالأسئلة التالية، حتى لا تؤثر معرفتهم بالأسئلة اللاحقة على طريقة استجابتهم للأسئلة الأولى. وهذه المشكلة غير موجودة في المقابلات الشخصية، حيث لا يعرف الفرد شيئا عن الأسئلة التالية، ولا يستطيع العودة للإجابات التي أعطاها من قبل ويعدلها. وتعتبر المقابلة بالنسبة للأشخاص الأميين الوسيلة الوحيدة الممكنة لجمع المعلومات منهم.

والعيب الرئيسي في أسلوب المقابلة الشخصية هو أنها أكثر تكلفة من

الأدوات الأخرى لجمع البيانات في البحوث المسحية. ويزيد من تكاليف المقابلة اختيار وتدريب المقابلين الذين عليهم أن يتنقلوا من مكان لآخر لأجراء المقابلات. ويستغرق الاتصال بالمستجيبين، وترتيب مواعيد معهم، وإجراء المقابلة، وقتا طويلا.

وهناك عيب آخر هو احتمال تحيز المقابل، ويحدث هذا التحيز عندما تؤثر مشاعر المقابل واتجاهاته وغير ذلك من الخصائص في طريقة إلقائه للسؤال أو تفسيره للاستجابات. فقد يشجع المقابل لفظيا أو بالتلميح الاستجابات التي تتفق وتوقعاته. وعند تحليل الاستجابات في إحدى الدراسات المسحية عن الآراء حول الإجهاض وجد أن نوع المقابل (ذكر أو أنثى) يمكن أن يكون عاملا في الموقف. إذ عندما تحدثت النساء مع مقابلات من النساء، والرجال مع مقابلين من الذكور أعطيت استجابات مؤيدة للإجهاض أكثر مما لو اختلف نوع المقابل والمستجيب، أي عندما تحدث الرجال مع نساء، أو تحدثت النساء مع رجال (Coughlin, 1990).

وأحد المشكلات الأخرى في المقابلات هي التحيز الناتج عن *المرغوبية الاجتماعية* ويحدث هذا التحيز عندما يريد المستجيب أن يسر المقابل بإعطائه استجابات مقبولة اجتماعيا، وهذا شيء لا يحدث عند الاستجابة للاستبيان الغفل من الأسماء.

٢- المقابلة على الهاتف: ازداد استخدام المقابلات الهاتفية في الآونة الأخيرة، وقد أظهرت دراسات حديثة أن هذا النوع من المقابلات لا يختلف عن المقابلات الشخصية التي تتم وجها لوجه (Wilhoit & Weaver, 1990). والمزايا الرئيسية للمقابلات الهاتفية هي انخفاض التكاليف والسرعة النسبية في استكمال المقابلة، وانتشار أفراد العينة في مناطق جغرافية أوسع، مع ارتفاع في معدل الاستجابات. ولذلك يمكن إجراء دراسات مسحية كبيرة في المدن الرئيسية بدلا من إرسال المقابلين إلى مناطق بعيدة قد تكون غير آمنة لهم. فالهاتف يسمح بوصول الماسح إلى أناس قد لا يرغبون في فتح أبوابهم لمقابلين. وميزة أخرى هي أن المستجيب يكون لديه شعور بأنه غير معروف للمقابل، مما يوفر له حرية أكبر في الاستجابة وبذلك يقل تحيز المقابل، كما يقل التحيز الناجم عن المرغوبية الاجتماعية عما هو حادث في المقابلات الشخصية.

وهناك ميزة أخرى للمقابلات الهاتفية هي إمكانية استخدام الحاسب الآلي في إجراء المقابلات وترميز الاستجابات فور الحصول عليها. وفي هذا النوع من

المقابلات الهاتفية يضع المقابل سماعات على أذنيه ويجلس أما الحاسب الآلي الذي يختار أرقام الهاتف عشوائيا ويطلبها. وعندما يجيب المستجيب يقرأ المقابل الأسئلة التي تظهر أمامه على شاشة الحاسب الآلي ويدخل الاستجابات فورا في الحاسب الآلي. وهذا يوفر وقت الباحث الذي قد يضيعه في ترميز البيانات، ويساعد على تنظيم البيانات، وإدخالها في الحاسب الآلي تمهيدا لتحليلها.

أما عيوب المقابلات الهاتفية فهو عدم القدرة على تكوين علاقة ألفة بين المقابل والمستجيب وذلك بعكس المواقف التي تحدث فيها المقابلات وجها لوجه. وتحتاج المقابلات الهاتفية إلى مهارة كبيرة جدا حتى يمكن الحصول على استجابات صادقة. فكثيرا ما يصعب التغلب على شكوك المستجيبين الذين قد يدهشهم إجراء مقابلة بالهاتف، وبخاصة عند توجيه أسئلة شخصية أو حساسة. وربما يكون في إرسال خطابات مسبقة إلى أفراد العينة لإخطارهم بالمكالمة الهاتفية التي سوف تحدث والغرض منها، علاج لهذه المشكلة. إلا أن مثل هذه الخطابات قد تحدث مشكلة أخرى، إذ يكون أمام المستجيب الوقت الكافي للتفكير فيما يقول من استجابات، أو قد يعد رفضا للمشاركة عندما تأتي المكالمة الهاتفية.

وهناك عيب آخر في المقابلة الهاتفية، وهي أن المنازل التي ليس بها هواتف، والهواتف غير المسجلة، تستبعد آليا من العينة مما قد يؤثر على النتائج ويؤدي إلى تحيزها.

٣- **الاستبيان المرسل بالبريد:** المقابلات الشخصية المباشرة التي يتقابل فيها فردان فقط (المقابل والمستجيب) تستهلك كثيرا من الوقت ومكلفة للغاية. وكثيرا ما يمكن الحصول على نفس المعلومات باستخدام استبيان يرسل بالبريد إلى كل فرد من أفراد العينة، مع خطاب مرفق يطلب استكمال الاستبيان وإعادته خلال موعد محدد. ويساعد إرسال الاستبيان بالبريد على زيادة حجم العينة لتشمل أعدادا أكبر من الأفراد، ويمكن كذلك إرسال الاستبيان إلى أشخاص يعيشون في مناطق نائية متفرقة، وهذا أمر يصعب تنفيذه عند استخدام المقابلات الشخصية.

ومن مزايا الاستبيان المرسل بالبريد ضمان السرية، وعدم معرفة أسماء الأشخاص المستجيبين، مما يساعد على الحصول على استجابات أكثر صدقا من التي نحصل عليها في المقابلات الشخصية. ففي المقابلات الشخصية كثيرا ما يتردد الأفراد في التعبير عن آراء قد لا تكون مقبولة اجتماعيا أو سياسيا، أو إعطاء معلومات يعتقدون أنها قد تستخدم ضدهم فيما بعد. أما الاستبيان المرسل بالبريد

فإنه يستبعد هذه المشكلة.

ومن عيوب الاستبيان إمكانية سوء تفسير الأسئلة من جانب المستجيبين، فمن الصعب جدا صياغة أسئلة تكون واضحة تماما لجميع الأفراد. فالباحث قد يعرف بالضبط المقصود من السؤال، ولكن الصياغة قد تكون غير واضحة أو مشتملة على كلمات لها معاني مختلفة بالنسبة للناس، مما يترتب عليه تفسيرات مختلفة من مستجيب لآخر. كما أن نسبة كبيرة من العينة قد تكون أمية لا تستطيع القراءة والكتابة، وهؤلاء لن يمكنهم الاستجابة للاستبيان. هذا بالإضافة إلى أن الاستبيانات المعقدة لا يستطيع الاستجابة لها إلا الأشخاص الذين حصلوا على مستويات عالية من التعليم.

ومن نواحي القصور الأخرى للاستبيانات المرسلة بالبريد انخفاض نسبة الردود، فمن السهل على الشخص الذي يتسلم استبيانا بالبريد أن يلقيه جانبا، وينسى كل ما يتعلق به بعد فترة قصيرة من الزمن. وانخفاض نسبة المستجيبين تحد من القدرة على تعميم نتائج الدراسة التي تستخدم الاستبيان. ولا يمكن التسليم بأن عدم الاستجابة موزعة عشوائيا بين جميع أفراد المجموعة. وقد بينت كثير من الدراسات أن هناك فروقا منتظمة في خصائص المستجيبين وغير المستجيبين للاستبيان، فعادة ما تكون نسبة الردود أعلى بين الأفراد الأكثر ذكاء، والأعلى تعليما، والأكثر اهتماما أو أشد تأييدا للقضية التي يتناولها الاستبيان (Ary et al., 1996, p. 436). والهدف في الدراسات التي تستخدم الاستبيان هو الحصول على نسبة ردود تبلغ ١٠٠٪، وإن كانت النسبة الواقعية تتراوح بين ٧٥ و٩٠٪.

وقد وجد أن هناك عوامل تؤثر على نسبة الردود، وأهم هذه العوامل هي:

- طول الاستبيان.
- الخطاب المصاحب للاستبيان.
- الهيئة المشرفة على الاستبيان.
- جاذبية الاستبيان.
- سهولة الاستجابة للاستبيان وإعادته.
- ما يثير محتوى الاستبيان من اهتمام لدى المستجيب.
- استخدام الحوافز المادية.
- إجراءات متابعة الرد على الاستبيان.

٤- **الاستبيان المطبق بطريقة مباشرة:** الاستبيان الموزع بشكل مباشر هو

الاستبيان الذي يوزع على مجموعة من الأفراد مجتمعين في مكان واحد لغرض معين. ومن أمثلة ذلك الاستبيانات الموزعة على طلبة الجامعة في قاعات الدراسة أثناء حضورهم المحاضرات (بعد موافقة أستاذ المقرر)، لاستطلاع رأيهم حول بعض القضايا المتعلقة بالتعليم الجامعي، أو بعض القضايا الاجتماعية. أو الاستبيان الموزع على طلبة المرحلة الثانوية لاستطلاع رأيهم حول الامتحانات، أو رغباتهم في نوع المقررات التي يرغبون التخصص فيها في الثانوية العامة. ويلاحظ أنه في مثل هذه الحالات يسهل الحصول على عينات كبيرة من الطلبة تتوزع عليهم استمارات الاستبيان.

والميزة الأساسية للاستبيانات الموزعة بشكل مباشر هي الحصول على نسبة مرتفعة من الردود التي كثيرا ما تصل إلى ١٠٠٪. ومن المزايا الأخرى انخفاض التكاليف، وحضور الباحث أو مساعديه لتقديم أية مساعدة قد يحتاجها المستجيبون أو الإجابة على أية استفسارات قد يوجهونها. ومن عيوب هذا النوع من الدراسات هو أن الباحث مقيد بوقت ومكان توزيع الاستبيان. ونظرا لأن العينة عادة عينة خاصة (طلبة في الجامعة مثلا) فإن تعميم النتائج محدود بالمجتمع الذي تمثله هذه العينة.

اختيار عينة البحوث المسحية:

سبق لنا أن ناقشنا اختيار العينة والوسائل المختلفة للمعاينة في الفصل السادس. والعوامل المؤثرة في حجم العينة. وسوف نناقش فيما يلي حجم العينة في البحوث المسحية.

من الأشياء التي يجب أن يحددها الباحث في وقت مبكر من الدراسة حجم العينة التي يحصل عليها. كيف يحدد الباحث حجم عينة البحث المسحي؟ يعتقد كثير من الباحثين أن حجم العينة لا يجب أن يقل عن ١٠٪ من المجتمع، إلا أن هذا ليس أمرا ضروريا. فعلى العكس من هذا الاعتقاد تتحدد دقة النتائج *بالحجم المطلق* للعينة، وليس بنسبتها للمجتمع. مثال ذلك أن عينة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال بلغت في الولايات المتحدة الأمريكية ٢٢٠٠ فرد، وقد قنن نفس الاختبار في المجتمع الكويتي وفي مجتمعات عربية أخرى باستخدام نفس حجم العينة. ويلاحظ أن نسبة كل عينة من هذه العينات لمجتمعها مختلفة تماما في كل من المجتمعات التي سحبت منها العينة.

والعامل الرئيسي الذي يجب أن نفكر فيه عند تحديد حجم العينة هو درجة

الدقة التي نرغبها في تقدير معالم المجتمع. وما مقدار الخطأ الذي يريد الباحث أن يسمح به عند تعميم نتائج العينة على المجتمع. وإذا استخدم الباحث العينة العشوائية الاحتمالية، يكون لديه تقدير عن احتمال انحراف نتائج العينة عن قيم المجتمع، أي ما يعرف بهامش الخطأ، لحجم محدد للعينة. وفي هذه الحالة نختار حجما للعينة يمكن الباحث من الحصول على نسبة ثقة في النتائج قدرها ٩٥٪.

والعينات في الدراسات المسحية ليست لها معنى في حد ذاتها. فدقة العينة تكمن في دقتها في تمثيل المجتمع الذي يهدف إليه البحث. والمجتمع الهدف يتكون عادة من المؤسسات، والأشخاص، والمشكلات، والنظم التي سوف تعمم عليها النتائج.

لنفرض أن باحثا يريد دراسة اتجاهات الآباء نحو إدخال برنامج للتغذية إلى المدارس الابتدائية في أحد أحياء القاهرة. ونظرا لأنه يوجد بهذا الحي خمس مدارس بها ١٠٠٠٠ تلميذ وتلميذة، فإن مجتمع الدراسة يتكون من جميع الآباء في هذه المدارس الخمس. ويحدد الباحث اختيار ٥٠٠ من الآباء (١٠٠ أب يختارون عشوائيا من كل مدرسة).

وهكذا نرى في هذه الدراسة أن حجم العينة يبلغ ٥٠٠ أب وسوف تتخذ استجاباتهم لتمثيل المجتمع الهدف. وتكون بذلك آراؤهم معبرة عن آراء جميع الآباء الموجودين في هذا الحي. لماذا لا يطبق الباحث البحث على جميع آباء تلاميذ المدارس الابتدائية في الحي؟ في مثل هذا البحث، كما هو الحال في الدراسات المسحية الأخرى، تعتبر دراسة العينة أفضل من دراسة المجتمع كاملا لسرعة الحصول على البيانات من العينة، وقلة التكاليف، فالمصاريف التي تنفق على جمع البيانات من المجتمع كاملا يمكن الاستفادة منها في الإنفاق على أنشطة أخرى مثل مراقبة دقة جمع البيانات.

وتساعد العينات على تركيز الانتباه على الخصائص موضع الاهتمام، مثال ذلك إذا أراد الباحث مقارنة الآباء الأكبر والأصغر فإنه يمكن اختيار عينة طبقية عشوائية. ولذلك تكون العينة المحددة تحديدا واضحا أفضل في معظم الدراسات المسحية من دراسة المجتمع كاملا. والمهم أن يتأكد الباحث أن الأسلوب الذي استخدمه في اختيار العينة يساعد على اختيار عينة ممثلة لخصائص المجتمع الذي يريد دراسته. ورغم أنه لا يمكن الحصول على عينة خالية تماما من عوامل الخطأ أو التحيز، إلا أنه باتباع الأسلوب السليم في اختيار العينة يمكننا الإقلال إلى حد كبير من عوامل الخطأ والتحيز. وقد أوردت فنك (Fink, 1995) قائمة مراجعة تحدد

للباحث خطوات اختيار العينة في البحوث المسحية:

١- تحديد أهداف الدراسة المسحية بدقة.

٢- تحديد خصائص المستجيبين الذين يصلحون للمشاركة في الدراسة المسحية.

٣- اختيار أساليب صارمة لاختيار العينة.

٤- تحديد المجموعات الفرعية.

٥- تعريف نوع الدراسة المسحية واحتياجات جمع البيانات.

القسم الخامس

تصميمات البحوث غير الكمية

الفصل الثاني عشر: البحوث الكيفية
الفصل الثالث عشر: دراسة الحالة غير الكمية
الفصل الرابع عشر: البحوث النظرية
الفصل الخامس عشر: بحوث المناهج المختلطة

القسم الخامس

البحوث غير الكمية

البحوث الكيفية في التربية وعلم النفس وغيرهما من المجالات الاجتماعية والسلوكية تمر الآن بمرحلة سريعة من التغير والتطور. ولقد ظهر أخيرا عدد من المجلات الجديدة والكتب التي تخصصت في نشر البحوث الكيفية، مما يعني أن هناك زيادة واضحة في إنتاج الباحثين الكيفيين. ولقد تميزت هذه الزيادة في البحوث الكيفية بظهور تقاليد مختلفة تعكس اختلافات في الاهتمامات البحثية، والتوجه النظري، والقضايا المطروحة للبحث (Gall et al., 2003). وسوف ندرس في هذا القسم من الكتاب بعض أساليب البحوث الكيفية التي لها اهتمامات تربوية ونفسية.

والبحوث الكيفية هي تلك البحوث التي لا تستخدم الأرقام بعكس البحوث التي ناقشناها في الفصول من السابع إلى الحادي عشر، وهي البحوث التي يمكن تصنيفها بالبحوث الكمية، لأن أساس البيانات التي تجمع في هذا النوع من البحوث يقوم على الأرقام سواء عند جمع البيانات أو عند تحليلها. وعلى العكس من ذلك لا تستخدم البحوث الكيفية الأرقام ولكن مادتها سواء عند جمع البيانات أو تحليلها يعتمد أساسا على الألفاظ.

ولكي نفهم فهما تاما نتائج البحوث وتصميماتها في العلوم النفسية والتربوية نحتاج إلى فهم كل من البحوث الكمية والبحوث الكيفية. ولقد وجهنا اهتماما في القسم الرابع إلى البحوث الكمية التي كان لها السيادة في البحث حتى وقت قريب. والآن نوجه اهتمامنا إلى طرق البحث الكيفي، حيث نتناول في هذا القسم في شيء من التفصيل بعض مناهج وطرق البحث البحث الكيفي بغرض تعريف الباحث بهذا النوع من المناهج حتى يتمكن من بناء تصميمات مناهج البحث الكيفي أو وضع خطط للأبحاث الكيفية، ويتعرف على طرق اختيار العينة وجمع البيانات الخاصة بهذا النوع من البحوث. ويجب أن نلاحظ أن خطوات البحوث الكمية هي نفسها خطوات البحوث غير الكمية، أما وجه الاختلاف فهو غالبا في تطبيقاتها.

ويطلق أحيانا على البحوث الكيفية "دراسة الحالة" لأنها تركز على الحالات، إلا أنه لا يمكن اعتبار كل دراسة الحالة دراسة كيفية، فكثير من دراسات الحالات تتبع في أسلوبها الدراسات الكمية.

وهناك نوع آخر من البحوث يمكن أن يصنف ضمن البحوث الكيفية وهي البحوث التحليلية، وإن كانت تختلف عن البحوث الكيفية في أنها بحوث قد تستخدم الأرقام وقد تستخدم الألفاظ، والأساس في البحوث التحليلية هو أنها بحوث وصفية مكتبية لا تحتاج إلى جمع بيانات أمبيريقية من الميدان.

وسوف نتناول في الفصل الثاني عشر البحوث الكيفية من حيث معناها وأهم خصائصها وأهم التقاليد التي ارتبطت بها. ولقد بنى هذه التقاليد الباحثون في المجالات الأكاديمية مثل الأنثروبولوجي واللغويات وعلم النفس وعلم الاجتماع، كما يزداد استخدامها باستمرار في التربية. وسوف نهتم بوجه خاص بدراسة البحوث الإثنولوجية التي تعتبر جانبا هاما من تقاليد البحث الكيفي. والبحوث الإثنوجرافية هي ذلك النوع من البحوث الذي يستخدم الملاحظة أساسا في جمع البيانات، والبحوث الإثنوجرافية بحوث كيفية في أساسها.

وندرس في الفصل الثالث عشر البحوث التاريخية وهي بحوث تحليلية كيفية. وتعتبر البحوث التاريخية من أقدم البحوث الكيفية وأكثرها تطورا. وسوف نبين أن الباحثين التاريخيين يقومون ببحوثهم باستخدام المنهج الكيفي أساسا، إلا أنهم يستخدمون أحيانا المنهج الكمي. فهم يحاولون المزج بين المنهجين الكمي والكيفي. ولذلك نجدهم يستخدمون الأرقام في بعض الأحيان، إلا أن الأساس في جمع بيانات البحوث التاريخية هو الوثائق وغيرها من المصادر التاريخية.

الفصل الثاني عشر
البحوث الكيفية

مصطلح البحوث الكيفية مصطلح شامل يحتوي على أنواع مختلفة من البحوث التربوية، منها البحوث الإثنوجرافية، ودراسة الحالة، والبحوث الميدانية، والبحوث الطبيعية (التي تجرى في مجال طبيعي) وبحوث الملاحظة بالمشاركة. وتختلف هذه البحوث عن بعضها البعض في أسسها الفلسفية والتحليلية، إلا أن بينها جميعا عددا من المظاهر المشتركة تضعها في تصنيف واحد مقارنة بالبحوث الكمية (Bogdan & Biklen, 1982).

الفرق بين البحوث الكيفية والبحوث الكمية:

يختلف الاستقصاء الكيفي عن الطريقة الكمية في دراسة الظاهرات الاجتماعية والسلوكية في أنها ترفض اعتبار أن أغراض وطرق العلوم الاجتماعية هي نفسها أغراض وطرق العلوم الطبيعية أو الفيزيائية، على الأقل من حيث المبدأ. فالأساس في البحوث الكمية سواء في العلوم الاجتماعية أو العلوم الطبيعية أنها تسعى نحو تحقيق واختبار النظريات وتفسير الظاهرات عن طريق تأكيد أنها مستمدة من الافتراضات النظرية. وبمعنى آخر، فإن كلا النوعين يهدف إلى نوع من التفسير العلمي الذي يتضمن الكشف عن القوانين التي تحكم السلوك في العالم الفيزيائي من ناحية، والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني من ناحية أخرى.

وتبدأ البحوث الكيفية من مسلم منهجي مختلف، وهو أن مادة العلوم الاجتماعية أو الإنسانية مختلفة في أساسها عن مادة العلوم الطبيعية، ولذلك تتطلب هدفا مختلفا في الاستقصاء ومجموعة مختلفة من طرق البحث. إذ تؤمن البحوث الكيفية بأن السلوك الإنساني مرتبط دائما بالسياق الذي يحدث فيه، وأن الواقع الاجتماعي (مثل الثقافات والموضوعات الثقافية، والمؤسسات، وغيرها) لا يمكن خفضه إلى مجموعة من المتغيرات بنفس الأسلوب الذي يحدث في الواقع الطبيعي. وأن أهم شيء في العلوم الاجتماعية هو فهم وتصوير المعنى الذي يبنيه المشاركون الذين يعيشون الأحداث أو الأوضاع الاجتماعية. فالاستقصاء الكيفي يحاول فهم السلوك الاجتماعي والإنساني من منظور 'داخلي'، أي كما يعيشه المشاركون في موقع اجتماعي معين (مثال ذلك ثقافة معينة، أو مدرسة، أو جماعة، أو مؤسسة). وهذا النوع من البحث شخصي جدا، يترتب عليه جلب الإدراك الذاتي وتحيز المشاركين والباحثين إلى الموقف (Ary et al., 1996). ويقول المدافعون عن

إدخال المنهج الكيفي أن الاستقصاء الكمي، بعكس الاستقصاء الكيفي، يهتم بالدرجة الأولى بالكشف عن 'الحقائق الاجتماعية' بغض النظر عن مقاصد الباحث ومدركاته الذاتية، وبشكل منفصل عن السياق الاجتماعي والتاريخي.

وتعتمد الطرق الكمية في العلوم الإنسانية على نموذج التفسير الاس تنباطي الاستقرائي. ويبدأ الاستقصاء بنظرية عن الظاهرة موضوع البحـ ث. ومـ ن هـ ذه النظرية نستنتج مجموعة من الفروض التي تخضع بـ دورها للاختبـ ار باسـ تخدام إجراءات محددة مثل إجـ راءات التـ صميم التجريبـ ي، أو الـ سببي المقـ ارن، أو الارتباطي. والهدف النهائي من استخدام النموذج الاستنباطي الاستقرائي هو مراجعة ما يتصل بالظاهرات الاجتماعية والسلوكية من نظريات أو عبارات شبيهة بالقوانين. ويتم تنقية النظريات وتطويرها (وتركها أحيانـ ا) حتـ ى يمكـ ن اسـ تيعاب نتـ ائج الاختبارات ومضامينها والاستدلالات التي نحصل عليها منها (Bailey, 1996).

أما الاستقصاء الكيفي فإنه يعتمد على نموذج مختلف في التفسير، ويـ دعو إلى هدف مختلف للاستقصاء. وبشكل عام فإن الاستقصاء الكيفـ ي يتمـ سك بـ أن التعميمات تكون غير سليمة (العبارات الشبيهة بالقوانين، أو النظريات الثابتة عبـ ر الزمان والمكان). فالسلوك الإنساني مرتبط دائمـ ا بمـ ضمون خـ اص تـ اريخي واجتماعي وزماني وثقافي. ولذلك فإن التفسير الذي يعتمد علـ ى القـ انون والـ ذي تسعى إليه الطريقة الاستنباطية الاستقرائية مرفوض لصالح التفسير الذي يعتمد على دراسة الحالة. فالباحثون في مجال الاستقصاء الكيفي يسعون إلى تفسير الأعمـ ال والمؤسسات والأحداث والعادات، وغير ذلك من الاهتمامات الإنـ سانية، ويـ ضعون صورة لما يجب دراسته. والهدف النهائي لهذا النوع من البحوث هو تصوير النمط المعقد لما يدرس بعمق وتفصيل كافيين بحيث يفهمها أولئك الذين لم تمر بخبـ رتهم مثل هذه الأمور. وعندما يفسر الباحثون في البحوث الكيفية أو يـ شرحون معنـ ى الأحداث أو الأعمال وما شابهها فإنهم عادة يستخدمون أحد الأنـ واع التاليـ ة مـ ن التفسيرات (Ary et al., 1996):

١- بناء النماذج من خلال تحليل وتركيب الأجزاء المكونة لها.

٢- تفسير المعنى الاجتماعي للأحداث.

٣- تحليل العلاقات بين الأحداث والعوامل الخارجية.

وتختلف الطرق الكيفية والكمية كذلك في موقف كل منهما من دور القيم في البحث والاستقصاء. فالباحثون الكميون يصرحون بأن قيم الباحث قد تلعب دورا في تحديد الموضوع أو المشكلة التي يبحثها، ولكن البحث الفعلي يجب أن يكون خاليـ ا من تأثير القيم، أي أن الباحث يجب أن يتبع إجراءات صـ ممت خصيـ صا لعـ زل واستبعاد كل العناصر الذاتية، مثل القيم من موقف البحـ ث، بحيـ ث لا يتبقـ ى إلا 'الحقائق الموضوعية'، مثال ذلك لنتصور أن بحثا تجريبيا يشمل فصلين مختلفـ ين

من تلاميذ الصف الثالث، وأحد الفصلين يمثل المجموعة التجريبية، والثـ ـاني يمثـ ـل المجموعة الضابطة. ولنتصور كذلك أن بعض الملاحظين وضعوا فـ ـي الفـ ـصلين لتسجيل التفاعل بين المدرسين والتلاميذ. في مثل هـ ـذه الحالـ ـة يفـ ـضل ألا يعلـ ـم الملاحظون ما إذا كانوا يقومون بالملاحظة في المجموعة التجريبية أو المجموعـ ـة الضابطة، وألا يكونوا عارفين بخصائص أفراد العينة (طبقتهم الاجتماعية، ونـ ـسب ذكائهم، وتاريخهم الدراسي، وغير ذلك من الخصائص)، وأنهم يستخدمون استمارات ملاحظة محددة لا تتطلب أية تفسيرات من جانب الملاحظ حول طبيعة التفاعل بـ ـين المدرسين والتلاميذ. وتحدث هذه الإجراءات لضمان أن قيم الملاحظين ومعتقداتهم لا تؤثر على ملاحظاتهم. وباتباع مثل هذه الإجراءات عنـ ـد القيـ ـام بالملاحظـ ـات يستطيع الباحثون التأكيد بأن البحث لم يتأثر بقيم ومعتقدات الملاحظين.

وعلى العكس من ذلك فإن الباحث في الدراسة الكيفية يعتقد أن الاستقـ ـصاء مقيد دائما بقيم الباحث ومعتقداته، ولا يمكن التخلص من ذلـ ـك، ويجـ ـب أن يكـ ـون الباحثون صريحين حول الدور الذي تلعبه القيم والمعتقدات في البحث، وذلـ ـك فـ ـي جميع البحوث. ويعتقد الباحثون في الدراسات الكيفية أن عملية الاستقصاء مقيـ ـدة بالقيم والتقاليد في المراحل المختلفة للبحث، فهو مقيد بها عند اختيار المشكلة، وفي اتخاذ قرار بنوع البحث الذي يجريه، وهل يجري بحثا كيفيا أم بحثا كميـ ـا، وفـ ـي اختيار منهج البحث الذي يتبعه في استقصاء المشكلة، وفي طريقة تحليل البيانـ ـات، وبمقتضى القيم والتقاليد القائمة في المكان الذي يجرى فيه البحث. ويعتقد الباحثون الذين يستخدمون الدراسات الكيفية أنه من المستحيل بناء خبرات إنسانية ذات معنى دون أن نأخذ في الاعتبار التفاعل بين معتقدات الباحثين ومعتقدات أفراد العينة. كما أن الباحثين في البحوث الكيفية يرون أن البحث الإنساني يتطلب تفاعلا مـ ـستمرا ذا معنى بين الباحثين والمستجيبين (أفراد العينة)، وأن البحث يجـ ـب أن يـ ـصل بهـ ـذا التفاعل إلى أقصاه، ولا يحاول الإقلال منه. ونظرا لأن البحث الكيفي يعترف بشكل صريح بدور القيم في البحث، ويطالب بالتفاعل بين الباحثين والمـ ـستجيبين، يقـ ـول الباحثون الكميون أن النتائج ما هي إلا مسألة رأي (Ary et al., 1996). ويـ ـرد الباحثون الكيفيون على ذلك باستخدامهم أساليب مختلفة حتـ ـى يثبتـ ـوا أن نتـ ـائجهم موثوق بها. ويوضح شكل (١٢-١) بعض الفروق بين البحوث الكمية والبحـ ـوث الكيفية.

خصائص البحوث الكمية	**خطوات عملية البحث**	خصائص البحوث الكيفية
– تفسيرية ووصفية	**تحديد وتعريف المشكلة**	– استكشافية وتفسيرية
– دور أساسي في تبرير اختيار المـ شكلة وتحدي د الحاجة إليها	**مراجعة البحوث السابقة**	– دور ثانوي في تبرير اختيار المشكلة
– محددة وضيقة – الحصول على بياذ ات قابلة للقياس والملاحظة	**اختي . .ار العيذ . .ة / المشاركون**	– واسعة وعريضة – تعتمد أساسا على خبرات المشاركين
– استخدام أدوات معدة مسبقا – بيانات رقمية – عدد كبير من الأفراد	**جمع البيانات**	– استخدام البوروتوكولات – نصوص مكتوبة أو مصورة – عدد محدود من الأفراد
– تحليل إحصائي للبيانات – وصف الاتجاهات أو المقارنة بين المجموعات أو وصف العلاقات بين المتغيرات – مقارنة النتائج بنتائج البحوث السابقة	**تحلي . .ل البياذ . .ات وتفسيرها**	– تحليل المحتوى – وصف وتحليل لغوي – التركيز على المعنى الأكبر للنتائج
– يتبع أصول ومعايير محددة – موضوعي وغير متحيز	**إعداد التقرير النهائي وتقويم النتائج**	– مرن ومتطور – ذاتي ومتحيز

شكل ١٢-١ مقارنة بين البحوث الكمية والبحوث الكيفية

مأخوذ بتصرف من Caswell, J. W. (2002). ***Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research,*** p. 51. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

طبيعة البحوث الكيفية:

يقوم معظم البحث الكيفي على معرفة تفسيرية حيث ينظر إلى الحقيقة الاجتماعية باعتبارها مجموعة من المعاني يكونها الأفراد الذين يشاركون في هذه الحقيقة. وكل ظاهرة اجتماعية، مثل فريق الموسيقى بالمدرسة الإعدادية، ليس له وجود مستقل دون أعضائه، ولكنه يكتسب معاني مختلفة لكل عضو من الأعضاء المشاركين في هذه الظاهرة، أو الذين يعرفونها. ومن أهم أغراض البحوث الكيفية اكتشاف طبيعة هذه المعاني. والطريقة الأولية في الاستقصاء تقوم على دراسات ميدانية متعمقة لبعض جوانب الظاهرة والتي يطلق عليها عادة "حالات".

خصائص البحوث الكيفية:

يلخص جينسك (Janesick, 1994, p. 212) خصائص تـ صميم البحـ ث الكيفي كما يلي:

١- التصميم الكيفي كلي، فهو ينظر إلى الصورة الأكبر، أي الـ صورة بكاملهـ ا، ويبدأ ببحث عن فهم الكل.

٢- ينظر التصميم الكيفي إلى العلاقات في داخل النظام، أو الثقافة.

٣- يشير التصميم الكيفي إلى الأمور الشخصية، المواجهة، والمباشرة.

٤- يركز التصميم الكيفي على فهم الوضع الاجتماعي ولا يطالب بالضرورة بعمل تنبؤات عن هذا الوضع.

٥- يتطلب التصميم الكيفي أن يقيم الباحث طوال بحثه في موقع البحث.

٦- يتطلب التصميم الكيفي استغراق وقت في تحليل البيانات مساو لوقـ ت جمـ ع البيانات.

٧- يتطلب التصميم الكيفي أن يكون الباحث هو أداة البحـ ث. وهـ ذا يعنـ ي أن الباحث يجب أن يكون لديه القدرة على ملاحظة السلوك، ويجب أن يقوي من مهارات البحث الضرورية في الملاحظة والمقابلات الشخصية.

٨- يدمج التصميم الكيفي القرارات المقبولة المتعلقة بالمعلومات، كما أنـ ه يهـ تم بالأمور الأخلاقية.

٩- يفسح البحث الكيفي المجال للحديث عن دور الباحث مع وصـ ف لتحيـ زات الباحث ومثله.

١٠- يتطلب التصميم الكيفي تحليلا مستمرا للبيانات.

خطوات البحث الكيفي:

يذكر جاي وإيراسيان (Gay & Airasian, 2003, p. 164) أن هناك ست خطوات عامة لإجراء البحث الكيفي، هي:

١- *التعرف على موضوع البحث:* وفي هذه الخطـ وة يتعـ رف البا حـ ث علـ ى موضوع أو مشكلة بحث تهمه، ثم يحاول أن يضيق مجال هـ ذا الموضـ وع

ليصبح قابلا للمعالجة والتناول.

٢- *مراجعة البحوث السابقة:* يقوم الباحث بفحص البحوث الموجودة في مجال المشكلة ليتعرف على المعلومات والاستراتجيات المهمة التي تساعده على القيام بالبحث.

٣- *اختيار المشاركين:* يجب على الباحث اختيار مشاركين للحصول على البيانات. وعدد الأفراد في البحوث الكيفية عادة عدد محدود مقارنة بالعينة ي البحوث الكمية كما أنه يختارهم بطريقة عمدية (وليست عشوائية).

٤- جمع *البيانات:* يجمع الباحث بيانات من المشاركين باستخدام المقابلات الشخصية أو الملاحظة، أو أدوات اصطناعية.

٥- *تحليل البيانات:* يفسر الباحث الأفكار والنتائج التي يحصل عليها من البيانات التي جمعها، والتحليل الكيفي تحليل ذو طبيعة تفسيرية، وليس تحليلا إحصائيا.

٦- *إعداد تقرير البحث وتقويمه وتفسيره:* يلخص الباحث البيانات الكيفية بحيث تتكامل عناصرها وذلك بطريقة قصصية.

ويوضح شكل (١٢-١) خطوات البحوث الكيفية مقارنة بخطوات البحوث الكمية.

اهتمامات الباحثين في البحوث الكيفية:

برغم أن الباحثين الذين يقومون ببحوث كيفية يعملون بطرق مختلفة، إلا أن بينهم اهتماما مشتركا في مجموعة من إجراءات البحث. ومن أهم هذه الإجراءات ما يلي:

١- **الاهتمام بالبيئة:** يسلم البحث الكيفي بأن السلوك الإنساني مقيد بالبيئة التي يجري فيها البحث، وأن الخبرات الإنسانية تكتسب معناها من المؤثرات الاجتماعية، والتاريخية، والثقافية، وتعتبر هذه المؤثرات جزءا من الخبرات الإنسانية. ولذلك فالبحث مرتبط دائما ببيئة أو سياق أو موقف معين. ويدعي مؤيدو البحث الكيفي أن الطريقة الكمية في دراسة الخبرات الإنسانية تسعى إلى عزل السلوك الإنساني عن المحيط الذي يوجد فيه، أي أنها تجرده من محيطه.

٢- **الدراسة في موقف طبيعي:** يجب أن تكون البيئة التي تدرس فيها الخبرة الإنسانية بيئة طبيعية (مثل فصل، أو مدرسة كاملة، أو مؤسسة) وليست بيئة مصطنعة أو غير طبيعية (مثل التجارب المعملية). ولذلك فإن البحث الكيفي يجري في الميدان، أي في الموقف كما وجد بشكل طبيعي. كما أن البحث الكيفي لا يفرض قيودا على ما يدرس، فهو لا يتعرف أو يعرف أو يبحث أو يختبر العلاقات بين مجموعة من المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة، بل إنه

يدرس الخبرة الإنسانية بشكل كلي، آخذا في الاعتبار جميع العوامل والمؤثرات في موقف معين.

جدول (١٢-١) الطرق المختلفة للبحث في البحوث الكيفية

الطريقة	أسئلة البحث المرتبطة بها
دراسة الحالة	ما خصائص ظاهرة معينة، أو كيان ما، أو شخص معين؟
الإثنولوجية	ما النموذج والمنظور الثقافي لجماعة معينة تعيش في ظروف طبيعية؟
المقارنة	ما أوجه المقارنة بين المجتمعات في الأصول والخصائص والثقافة؟
الإثنولوجية	كيف يعي الناس أنشطتهم اليومية لكي يكون سلوكهم مقبول اجتماعيا؟
النظرية	كيف تكون النظرية الاستقرائية عن ظاهرة معينة أساسا للبياذ ـات فـ ـي موقف معين؟
علم الظاهرات	ما الخبرة التي نستمدها من نشاط أو مفهوم معين مـ ـن وجهـ ـة نظـ ـر المشاركين؟
التفاعل الرمزي	كيف يؤدي التفاعل بين الناس إلى اكتساب المعاني ووجهـ ـات النظـ ـر المشتركة؟
البحوث العملية	كيف يحل المدرسون أو يفهموا مـ ـشكلة تـ ـدريس معيذ ـة ويحـ ـسنون الممارسة القائمة على البيانات التي جمعوها وحللوها؟
البحث التاريخي	كيف يمكن جمع بيانات منظمة وتقويمها لهم وتفسير الأحداث الماضية؟

عن:

Gay, L. R. & Airasian, P. (2003). ***Educational research: Competencies for analysis and applications.*** (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

٣- **الأداة الإنسانية:** الباحث في البحوث الكيفية هو أداة جمع البيانات. فهو يتحدث مع الناس في موقف ما، ويلاحظ أنشطتهم، ويقرأ وثائقهم وسجلاتهم المكتوبـ ـة، ويسجل هذه البيانات في مذكرات ميدانية، وفـ ـي دوريـ ـات علميـ ـة. ويعتمـ ـد الاستقصاء الكيفي على الطرق الميدانية مثل المقابلات الشخصية، والملاحظـ ـة غير المحددة، وتحليل الوثائق، كأدوات رئيسية في جمـ ـع البياذ ـات، ويتجذ ـب استخدام اختبارات القلم والورقة، والأجهزة الميكانيكية، والملاحظة المحددة التي تستخدم أدوات موضوعية. ويتعامل الباحث الكيفي مع البياذ ـات فـ ـي هيئـ ـة كلمات، بدلا من الأرقام والإحصاء، وإن جمع من حين لآخر بعض البياذ ـات الرقمية. والتعامل مع الكمية الكبيرة من البيانات التي تذ ـتج مـ ـن المقـ ـابلات الشخصية، والملاحظات، وجمع الوثائق، أمر هام للغاية في الدراسات الكيفية.

إجراءات البحوث الكيفية:

يقوم الباحث في الدراسات الكمية بتصميم كل جوانب البحث بدقة قبل القيام

بالدراسة، وقبل جمع أية بيانات، فهو يحدد المتغيرات، ومقاييسها، والإحصاء الذي يستخدم لتحليل البيانات، وهكذا. وهذا ممكن لأن الباحث في الدراسات الكمية يعلم مقدما ما يبحث عنه، لأن لديه فروضا أو أسئلة ويستطيع أن يتصور ما سوف يكون عليه اختبار الفرض، أو الإجابة على الأسئلة. وبغض النظر عن المشكلات أو الظواهر التي يدرسها الباحثون في الدراسات الكمية، فإنهم يصرون على أن هذا التحديد لعناصر تصميم الدراسة مهم للغاية. وعلى العكس من ذلك نجد أن الباحثين في الدراسات الكيفية نادرا ما يضعون تصميما تفصيليا لكل جوانب البحث قبل بدء الدراسة. ولكن التصميم *ينبثق* كلما ظهرت الدراسة للعيان. ويعدل الباحثون من إجراءاتهم وطرقهم طبقا للمادة التي يجمعونها ولذلك نجد التصميم يتغير ويعدل مع تقدم البحث وتطور جمع البيانات. وهذا مهم لأن الباحث في الدراسات الكيفية لا يتأكد أبدا من الأشياء التي سوف يعلمها في موقف معين، (فهو لم يحدد مسبقا شكل البيانات التي يتوقعها)، وأن ما يصل إليه في موقف معين يتوقف على طبيعة وأنواع التفاعلات بين الباحث والناس والموقف، ولا يمكن التنبؤ بهذه التفاعلات بشكل كامل، ولأن المظاهر المهمة التي تحتاج إلى استقصاء لا يمكن دائما معرفتها حتى يشاهدها الباحث.

وبذلك لا يمكن تحديد خطة البحث في البحوث الكيفية إلا بشكل عام للغاية يبين كيف يمكن أن تسير عليه الدراسة. فتبدأ خطة البحث بعرض عام لمشكلة، أو سؤال، أو موضوع، مثال ذلك: كيف يتواءم المدرسون مع ضغوط وظيفتهم؟ ما دور الإدارة المدرسية في النهوض بالتعليم في المدرسة؟ ما أثر المدارس في المناطق الريفية في تطوير مجتمعاتها؟ ويسعى الباحث بعد ذلك إلى الحصول على موقع معين أو الوصول إلى مجموعة من الأفراد، ويقوم بدراسة موضوعه في هذا الموقع أو مع تلك المجموعة، ويبدأ البحث بأن يحدد الباحث لنفسه دورا كملاحظ مشارك كامل، أو كمجرد ملاحظ، وقد يكون دوره مزيجا من الدورين. والبدء في البحث، وتحديد دور فيه، وتكوين الثقة مع المشاركين والاحتفاظ بها، أمور معقدة للغاية في البحث الكيفي، وقد تناولت كثير من الكتابات هذه الموضوعات بالتفصيل (Emerson, 1988). ويبدأ الباحث عمله بقضاء فترة من الوقت في التعرف على الموقع واكتساب ألفة به، ودراسة أفراده، إلى غير ذلك من الأمور الأولية في البحث، ثم يركز البحث على مظاهر أو قضايا بارزة، وذلك بوضع فروض أو أسئلة مؤقتة. وبعد ذلك تعدل (تهذب) هذه الفروض أو الأسئلة لتضييقها وتحديدها كلما تبلورت مشكلة البحث. ويقوم الباحث في هذه المرحلة بمراجعة البحوث السابقة في الموضوع الذي يدرسه ليعمق فهمه بالظاهرات التي يدرسها. وتختبر الفروض ويتم تحقيقها خلال مجموعة من الإجراءات. وتكون الخطوة النهائية هي مغادرة موقع البحث.

المعاينة: المعاينة مهمة في البحث الكيفي كما هي مهمة في البحث الكمي.

والباحثون في الدراسات الكيفية لا يمكنهم ملاحظة كل شيء له علاقة بمشكلة البحث، ولذلك يحاولون الحصول على عينة من الملاحظات يعتقدون أنها *ممثلة* لكل شيء يمكن ملاحظته. وبمعنى آخر يقوم الباحثون باختيار عينات مقصودة كافية لتوفير أقصى فهم ممكن لما يدرسونه.

ويجب على الباحث أولا تحديد أهم عناصر المشكلة التي يدرسها في موقف ما. فإذا افترضنا مثلا أن بحثا كيفيا يدرس الأسلوب المتبع في النظام المدرسي في منطقة تعليمية، فإن على الباحث أن يحدد أي الأفراد يقابل (النظار، وكلاء المدارس، المدرسون، الطلبة)، وأي المواقع (الفصل، الملعب، المطعم) يلاحظ.

ويجب أن يضع الباحث خطة لمعاينة الأفراد والمواقع بحيث يصل (تبعا لحكمه) إلى صورة دقيقة للاتجاهات وأساليب النظام المدرسي المتبع في المنطقة التعليمية. والعينات التي نحصل عليها في البحوث الكيفية لا يمكن أن تكون عينات ممثلة أو عشوائية، بل كلها عينات مقصودة الغرض منها عرض الآراء المتعارضة، والحصول على منظور حديث على قدر الإمكان. وتتوقف المعاينة عندما تصل المعلومات التي يحصل عليها الباحث إلى حد التشبع ولا تضيف أي جديد لما لديه من بيانات، وليس عند الحصول على عينة ممثلة.

تحقيق مصداقية البحوث الكيفية:

يستخدم الباحثون في الدراسات الكيفية إجراءات عديدة لمراجعة مصداقية البيانات التي جمعت، وللتأكد من تحقق الفروض التي وضعوها. ومن هذه الإجراءات الارتباط الممتد في الموقع، والملاحظة المستمرة فيه، للحصول على ملاحظات كافية ذات عمق كبير. وتعتبر الإجراءات *المثلثة* التي تشمل:

- ➢ استخدام مصادر متعددة للبيانات،
- ➢ واستخدام ملاحظين متعددين،
- ➢ واستخدام طرق متعددة،

من الأساليب المستخدمة في البحوث الكيفية لزيادة احتمال مصداقية التفسيرات والفروض. ويقوم الباحث عند استخدام الطريقة المثلثة من التأكد أن ما جمعه من بيانات باستخدام أداة معينة يتفق مع البيانات التي يجمعها باستخدام أداة أخرى. فالباحث يريد أن يحصل على ما يدعم ما توصل إليه من بيانات أو ما حصل عليه من ملاحظات بأكثر من طريقة واحدة. ومن الإجراءات الأخرى المهمة أن يقوم الباحث بتسليم ما توصل إليه من خلاصات إلى أفراد الموقع والمشاركين فيه حتى يحصل منهم على ما يؤكد صدق هذه البيانات.

ولزيادة الثقة في البيانات (وهو ما يمكن اعتباره مساويا للثبات) يقوم الباحث في الدراسات الكيفية بالحصول على سلسلة طويلة من توثيق طريقة إجراء الدراسة، ويتضمن هذا التوثيق ما تم عمله، ومتى، ولماذا. ويتضمن التوثيق كذلك

المادة الخام التي جمعت في المقابلات وأثناء الملاحظات، وسجلات الباحثين بالقرارات التي اتخذوها عمن تتم مقابلتهم، وما تجري ملاحظته، والملفات التي توثق، وكيف تم بناء الفروض من البيانات الخام، وكيف تمت مراجعتها وبلورتها، والنتائج النهائية للدراسة، إلى غير ذلك من الأمور المتعلقة بالبحث. ويقوم طرف آخر بفحص نتائج الدراسة باستخدام البيانات السابقة حتى يختبر مدى الثقة في البيانات، أي لكي يقرر ما إذا كان من الممكن الوصول إلى النتائج بشكل منطقي من البيانات التي حصل عليها الباحث.

تحليل البيانات: في معظم الدراسات الكيفية يتم جمع البيانات وتحليلها في نفس الوقت، وبمعنى آخر، لا ينتظر الباحث حتى يتم جمع البيانات كاملة ثم يبدأ في تحليلها. إذ يأخذ الباحث من المقابلة أو الملاحظة الأولى في التفكير في معنى ما سمعه أو رآه، ويضع بناء على ذلك بعض التخمينات التي تتطور فيما بعد إلى فروض يقوم بتأكيدها أو نفيها في مقابلات أو ملاحظات لاحقة. وهذه العملية في تحليل البيانات عملية استقرائية إذ تبدأ من البيانات إلى الفروض إلى النظرية. وأثناء قيام الباحث بخفض أو إعادة بناء البيانات من خلال عملية تشفير وتصنيف البيانات، يسعى الباحث إلى الوصول إلى نظرية أساسية حول الظاهرات التي يدرسها، بحيث ترتبط النظرية بشكل جذري بهذه الظاهرات، وتكون نابعة من البيانات المرتبطة بالظاهرات (Strauss, 1987).

إعداد التقرير النهائي: تختلف تقارير الدراسات الكيفية عن تقرير الدراسات الكمية، ويتوقف هذا الاختلاف على طبيعة الدورية أو أسلوب النشر الذي يظهر به التقرير (فقد ينشر التقرير مثلا في مجلة معهد البحوث والدراسات التربوية، أو حولية تصدرها إحدى الجامعات، أو كتابا مطولا يشتمل على تقرير البحث). ولكن جميع تقارير البحوث الكيفية تتصف بأنها تستخدم الأسلوب القصصي بكثافة، وتستخدم أوصافا مطولة للموقف أو البيئة التي تم فيها البحث.

وتعرض البحوث الكيفية اللغة الطبيعية للمشاركين في الدراسة كما تم الحصول عليها في المقابلة أو من الوثائق، بدلا من تقديم جداول إحصائية ورسوم بيانية بها بيانات رقمية (Bogdan & Biklen, 1982, p. 97). فقد يقوم الباحث مثلا بوصف الحجرة التي قابل فيها ناظر المدرسة، وما تحتوي عليه من أثاث، أو ديكورات، وحجم الغرفة، ومدى اتساعها، وفخامة تأثيثها إلى غير ذلك من الأوصاف التي تجعل القارئ يشعر كما لو كان هو نفسه في هذه المقابلة. وقد تتطرق الأوصاف إلى شخصية الأفراد الذين يقابلهم الباحث، وانطباعاته عنهم، ووظائفهم وأعمالهم.

البحوث الإثنوجرافية

من التوجهات التي أخذت تتزايد في التربية في الآونة الأخيرة المنهج الإثنوجرافي في البحث. ويرجع السبب الرئيسي في الاهتمام المتزايد بالبحوث الإثنوجرافية غالبا إلى عدم الارتياح للطرق التقليدية في بحث بعض المشكلات التربوية. ورغم أن تطبيق المنهج الإثنوجرافي توجه حديث في التربية، إلا أنه ليس استراتيجية بحثية جديدة. فقد استخدمه الأنثروبولوجيون (مثل مارجريت ميد) استخداما واسعا منذ سنوات طويلة كطريقة لدراسة ووصف الثقافات الإنسانية، وكانوا يطلقون عليه المنهج الأنثروبولوجي. إذ كان الأنثروبولوجيون يغمرون أنفسهم في حياة الناس باستخدام الملاحظة بالمشاركة والمقابلة المتعمقة للحصول على صورة عن الجماعة التي يدرسونها. ويستخدم مصطلح الإثنوجرافية Ethnography ليشير إلى العمل المتعلق بدراسة الثقافة وكذلك نتيجة البحث النهائية. ولقد انتقلت الإثنوجرافية من الأنثروبولوجي إلى فروع المعرفة الأخرى، بما في ذلك التربية، حيث أضافت منظورا بحثيا جديدا يؤكد الطريقة الكلية في جمع ومراجعة البيانات، وطريقة استقرائية في تحليل البيانات. كما أمدت الباحثين بمعلومات أساسية عن انتقال الثقافات والعملية التربوية الأساسية مما ترتب عليه فهم أعمق لهذه العملية وتعميمات مفيدة للممارسين التربويين (Ary et al., 1996).

تعريف البحث الإثنوجرافي:

البحث الإثنوجرافي نموذج من نماذج البحوث الكيفية التي سبق الكلام عنها. ويتضمن المنهج الإثنوجرافي جمعا مكثفا للبيانات، أي جمع البيانات عن العديد من المتغيرات على فترة ممتدة من الزمن، وفي وضع طبيعي. ويقصد بمصطلح 'وضع طبيعي' أن متغيرات البحث يجري استقصاؤها في الموقع الذي تحدث فيه بشكل طبيعي وأثناء حدوثها. وليس في بيئة وضعها الباحث في ظروف شديدة الضبط. ونظرا لخصائص البحث الإثنوجرافي من حيث حدوثه في موقف طبيعي، يطلق عليه أحيانا 'البحث الطبيعي' أو 'الاستقصاء الطبيعي' أو 'البحث الميداني'. إلا أن بعض الباحثين يفضلون استخدام مصطلح 'البحث الكيفي' وذلك بسبب المنهج المستخدم والذي يعتمد على ملاحظة المشاركين، كما هو الحال في البحوث الكيفية الأخرى. كما أن بعض الباحثين الآخرين يستخدمون مصطلح 'البحث الإثنوجرافي' ليعني 'البحث الكيفي'، أي أنهما يستخدمان هذين المصطلحين كمصطلحين بديلين، إلا أن باحثين آخرين يعتبرون البحوث الإثنوجرافية نوعا من البحوث الكيفية. ويعتبر الموقف الذي اتخذه جوبا Guba (Gay, 1990, p. 209) أكثر المواقف

اعتدالا، إذ يميز بين نوعين من البحوث هما البحث الطبيعي (الإثنوجرافي)، والبحث المنطقي (المضبوط). وقد سبق أن قارنا بشيء من التفصيل بين المنهج الكيفي والمنهج الكمي.

منهج البحث:

قد يستخدم المنهج الإثنوجرافي طريقة الملاحظ غير المشارك، أو الملاحظ المشارك، أو كلاهما. ويتصف البحث الإثنوجرافي، من الناحية النمطية، باستخدام نوع من الملاحظة بالمشاركة بشكل علني، كما يتميز بأنه بحث متعدد الأدوات، يستخدم فيه الباحث الإثنوجرافي ألوانا مختلفة من استراتيجيات جمع البيانات المرتبطة بالملاحظة. فهناك الملاحظة المشاركة الأولية التي توفر بيانات للباحث تساعده على اختيار طرق أخرى مناسبة يمكن له استخدامها في بحثه، مثل استخدام الأساليب اللفظية والأساليب غير اللفظية (Pelto & Pelto, 1978). وتتضمن الأساليب اللفظية التفاعل بين الباحث والأشخاص في بيئة البحث، ويمكن فيها استخدام بعض الأدوات مثل الاستبيانات، والمقابلات، ومقاييس الاتجاهات، وبعض المقاييس النفسية الأخرى. أما الأساليب غير اللفظية فهي أقل تغلغلا، فمن المحتمل أنها أقل تأثيرا في السلوك الذي يدرس، وتتضمن استراتيجيات أخرى مثل أدوات التسجيل وفحص السجلات المكتوبة.

وليس معنى اتصاف البحث الإثنوجرافي باستخدام ملاحظة المشارك، أو استخدام طرق أخرى استقرائية أنه بحث غير منظم لا ضابط له. فالباحثون الإثنوجرافيون يهتمون بتحديد خطة دقيقة للبحث كما هو الحال في الأنواع الأخرى من البحوث. ويتخذ الباحث بعد مراجعة المشكلة وتدقيقها، قرارا بنوع البيئة، أو الموقع الأنسب ليجري بحثه، وأكثر مستويات المشاركة فاعلية. ويرتبط بهذين القرارين قرارات أخرى مثل أي الأشخاص يتفاعل معهم، وطبيعة التفاعل، وغير ذلك من القرارات التي تحتاجها الدراسة. ويساعد وضع بعض الفروض الأولية على اتخاذ هذه القرارات، كما تساعد هذه الفروض المؤقتة كذلك على توجيه الجمع الأولي للبيانات، وتقترح استراتيجيات أخرى مناسبة، وهكذا. وبعد استكمال الدراسة التي قد تمتد شهورا، يقوم الباحث بتحليل البيانات الوفيرة التي جمعها، ويحاول منها وضع فروض محددة قابلة للاختبار يمكن استخدامها في تفسير البيانات. ويمكن اختبار هذه الفروض في دراسات تالية.

والفرق الأساسي بين المنهج الإثنوجرافي، وغيره من المناهج التقليدية، هو أن مراجعة البحوث السابقة، لا يترتب عليها صياغة فروض قابلة للاختبار، ويتم قبولها أو رفضها بعد الحصول على النتائج. إذ يترتب على مراجعة البحوث السابقة، وضع فروض واستراتيجيات توجه عمل الباحث. فالباحث الإثنوجرافي لا يريد أن يتأثر تأثرا كبيرا بنتائج حصل عليها من بحوث أخرى، أجريت غالبا في

بيئات أخرى غير البيئة التي يجري فيها بحثه، والتي ينوي الباحث أن يعمم عليها نتائجه.

وعندما طبق المنهج الإثنوجرافي لأول مرة في التربية، كان ذلك على يد باحثين حصلوا على تدريبهم الأول في مجال الأنثروبولوجي. وبعد زيادة استخدام المنهج الإثنوجرافي أخذ يستخدمه باحثون مدربون أساسا في مناهج البحث التي تعتمد على جمع البيانات لاختبار الفروض. وكان نتيجة ذلك ظهور مناهج أنثروبولوجية معدلة تتصف بأنها مناهج إثنوجرافية أكثر تحديدا. وإن كان بعض الباحثين يعتبرون أن هذا التعديل قد أدى إلى ظهور منهج غير واضح المعالم، إلا أن معظم الباحثين يعتبرونه تحسينا للمنهج الأصلي (Gay, 1990, p. 211).

ويمكن تلخيص تتابع الخطوات التي تشكل منهج البحث الإثنوجرافي على النحو التالي (Spradley, 1980):

١- **اختيار مشروع إثنوجرافي:** ويختلف مجال هذه المشروعات اختلافا كبيرا عن دراسة مجتمع كامل معقد، مثل جماعات صيد الأسكيمو في ألاسكا، إلى موقف اجتماعي محدود أو مؤسسة صغيرة، مثل أحد النواحي الرياضية، أو ملعب المدرسة. ومن الأفضل للباحث المبتدئ في هذا النوع من البحوث أن يقتصر مجال مشروعه على موقف اجتماعي محدود حتى يمكن إنهاؤه في وقت معقول. وللموقف الاجتماعي دائما ثلاثة مكونات: المكان، والممثلون، والأنشطة.

٢- **طرح أسئلة إثنوجرافية:** يحتاج الباحث إلى أن يكون لديه مجموعة من الأسئلة لترشده فيما يسمع أو يرى وفي جمع البيانات.

٣- **جمع البيانات الإثنوجرافية:** يقوم الباحث بدراسة ميدانية لمعرفة الأنشطة التي يقوم بها الناس، والخصائص الفيزيائية للمكان، وكيف يكون شعور المرء عندما يكون جزءا من الموقف. وتبدأ هذه الخطوة عادة بنظرة عامة تتضمن ملاحظات وصفية عامة. وبعد النظر في هذه البيانات، ينتقل الباحث إلى ملاحظات أكثر تبلورا. وهنا يستخدم الباحث ملاحظة المشارك، والمقابلات المتعمقة، وغير ذلك من أساليب جمع البيانات.

٤- **عمل سجل إثنوجرافي:** وتتضمن هذه الخطوة أخذ مذكرات وصور ميدانية، وعمل الخرائط، واستخدام أية وسائل أخرى لتسجيل الملاحظات.

٥- **تحليل البيانات الإثنوجرافية:** يتبع الدراسة الميدانية دائما تحليل البيانات، مما يؤدي بالتالي إلى أسئلة جديدة وفروض جديدة، ويتبع ذلك مزيد من جمع البيانات، وتحليل أكثر للبيانات. وتستمر هذه الدورة حتى يكتمل المشروع.

٦- **كتابة التقرير الإثنوجرافي:** يجب كتابة التقرير الإثنوجرافي بحيث يجلب الثقافة موضوع المشروع إلى الحياة أمام القارئ ليشعره بأنه يفهم الناس

وطريقتهم في الحياة. ويتراوح طول التقرير الإثنوجرافي من عدد من الصفحات إلى مجلد أو أكثر. ويمكن للباحث تبسيط هذا العمل بأن يبدأ الكتابة في وقت مبكر أثناء جمع البيانات بدلا من الانتظار إلى النهاية. ومما يسهل مهمة الكتابة أيضا أن يقرأ الباحث التقارير الإثنوجرافية الأخرى الجيدة قبل أن يبدأ في كتابة تقريره.

ونواحي القصور في المنهج الإثنوجرافي واضحة وإن لم تكن قاصرة على هذا المنهج. فالتطبيق العملي السليم للبحوث الإثنوجرافية يتطلب تدوين بيانات هائلة دقيقة، خلال فترة زمنية طويلة، بواسطة أشخاص مدربين تدريبا عاليا على أساليب الملاحظة. والنتائج صعب تحليلها، وبالنظر إلى كمية البيانات فإنه من الصعب تكرار النتائج. ومن الناحية العملية تميل تكاليف البحوث الإثنوجرافية إلى أن تكون أكثر تكلفة من مناهج البحث الأخرى. ومن المثالب الخطيرة في هذا النوع من البحوث حجم العينة، فحجم العينة كثيرا ما يكون فردا واحدا، أو فصلا، أو مدرسة واحدة. ولذلك فإن النتائج كثيرا ما تكون خاصة بالعينة فقط.

والمشكلات التي تواجه البحوث الإثنوجرافية في الوقت الحالي، ليست عيبا في هذا المنهج، ولكن في الطريقة التي يستخدم بها. فزيادة عدد الباحثين الذين تحولوا إلى البحوث الإثنوجرافية، ومنهم من لم يتدرب على إجرائها، زاد عدد البحوث الضعيفة التي يعتبرها أصحابها خطأ بحوثا إثنوجرافية. ويتصف هذا النوع من البحوث بأنه مختصر لأن الوقت الذي يقضيه الباحث في موقع البحث قصير.

إلا أن البحوث الإثنوجرافية إذا أحسن إجراؤها يمكن أن تكون بحوثا قوية توفر للباحث فهما للبيانات غير متاح في الأنواع الأخرى من البحوث. والفروض التي تصاغ في البحوث الإثنوجرافية كثيرا ما تكون أكثر صدقا من الفروض القائمة على النظرية وحدها. ومن غير الواقعي الاعتقاد بأن المنهج الذي يستخدم بنجاح في مجال ما (الأنثروبولوجي في هذه الحالة) يمكن استخدامه بنفس النجاح في التربية. وفي الوقت الحالي أخذت بعض التطورات الحديثة تحدث في البحوث الإثنوجرافية، وبدأت تكون أكثر تحديدا. ويمكن اعتبار هذا التطور تطورا إيجابيا قد يؤدي إلى ظهور منهج جديد يضم أفضل خصائص منهج البحث المتكامل.

تحليل وتفسيرالبيانات الإثنوجرافية:

يبدأ تحليل بيانات البحث الكيفي عادة أثناء جمع البيانات، ويؤثر هذا التحليل على جمع البيانات اللاحقة. مثال ذلك أن بحث "مارجريت ميد" قادها إلى الإحساس بأن البيانات لن تدعم الفرض الذي يوجه دراستها (وهو أن مفهوم مذهب الحيوية يظهر تلقائيا في تفكير الأطفال). ومع ذلك استمرت في جمع البيانات حتى تكتشف وتدعم تفسيرا بديلا لما كانت تلاحظه (Gall, Gall, & Borg, 2003). ويعكس اعتراف "ميد" بفشلها في تحقيق فرضها الأساسي متطلبات البحث

الإثونجرافي بأن يحاول الباحثون الإثنوجرافيون اكتشاف الأدلة التي لا تؤيد بياناتهم ثم يعدلون فروضهم أو نظرياتهم او تفسيراتهم تبعا لذلك.

إعداد التقرير في البحوث الإثنوجرافية:

ذكرت ماريون دوبرت (Dobbert, 1982) أن للتقرير الإثنوجرافي خمسة أجزاء:

١- عبارة تصف أسئلة البحث والمواقف والمشكلات التي أدت إليها.

٢- وصف لخلفية البحث والنظرية التي استخدمت لمراجعة وتدقيق أسئلة البحث وتصميمه.

٣- مراجعة تفصيلية لتصميم البحث.

٤- عرض البيانات.

٥- تفسير النتائج.

وقد وصفت دوبرت عرض النتائج بأنه "قلب وروح" التقرير. وترى أن هذا العرض يجب أن يكون وصفا مفصلا للمنظر الثقافي موضوع الاستقصاء، ويجب أن يعرض بطريقة منظمة ويقوم على وصف مبسط وتحليل للبيانات المنظمة في جداول طبقية بسيطة.

وإصرار دوبرت على أن يتضمن التقرير النظرية والبيانات التفصيلية يجد تأييدا له عند مري واكس (Wax, 2002) الذي يقول أن أفضل التقارير الإثنوجرافية تقارير "ذات جانبين".

وتتميز التقارير الإثنوجرافية بشكل عام بأن لها طابعا قصصيا لاهتمام الباحث الإثنوجرافي بعمل أوصاف مكثفة تحمل آراء المشاركين. ويظهر هذا الطابع شبه القصصي في كتابات مارجريت ميد عند وصفها للتفاعل بين طفل في السادسة ووالده (Gall, Gall, & Borg, 2005).

الفصل الثالث عشر

دراسة الحالة في البحوث الكيفية

يطلق أحيانا على البحوث الكيفية بحوث "دراسة الحالة" لأنها تركز على الحالات، وليس معنى ذلك أن جميع أنواع دراسة الحالة تندرج تحت البحوث الكيفية، فهناك دراسات الحالة التي تعتبر جزءا من البحوث الكمية نظرا لاستخدامها أساليب ووسائل تنتمي للبحوث الكمية.

أغراض دراسة الحالة:

يستخدم الباحثون دراسة الحالة لوصف أوتفسير أو تقويم ظاهرات اجتماعية معينة. وفيما يلي تعريف بكل غرض من هذه الأغراض:

الوصف: يهدف الباحث في كثير من دراسات الحالة إلى وصف وتصوير الظاهرة التي يدرسها بوضوح. ومثل هذه الدراسات للحالة تعطي **وصفا كثيفا** للظاهرة (Gall, Gall, & Borg, 2005)، ويقصد من هذا مجموعة من العبارات تعيد صياغة الموقف والسياق الذي يوجد به لكي تعطي القارئ إحساسا بالمعاني المتضمنة والمقاصد الكامنة في ذلك الموقف. وقد ظهر مصطلح **الوصف الكثيف** لأول مرة في الأنثروبولوجي ليشير إلى وصف كامل وحرفي لظاهرة ثقافية، ولكنه يستخدم الآن استخداما واسعا في البحوث الكيفية.

التفسير: الغرض من بعض دراسات الحالة تفسير ظاهرات معينة. إذ ينظر الباحثون إلى قوالب محددة بين الظاهرات داخل حالة واحدة أو عبر عدة حالات. مثال ذلك أن الباحثين قد يلاحظون أن المدرسين الذين يعملون في المدارس الإبتدائية يختلفون عن نظرائهم الذين يعملون في المدارس الثانوية من حيث إدراكهم لمهنة التدريس، كما قد يلاحظون أن المدرسين الذين يعملون في المدن يختلفون كذلك عن نظرائهم الذين يعملون في القرى من حيث إدراكهم للثقافة المحلية. وإذا لاحظ الباحثون أن إدراك المدرسين لمهنة التدريس يرتبط بإدراكهم للثقافة، يمكنهم القول أنهم اكتشفوا قالبا. وإذا ظهر أن أحد القوالب له آثار سببية على القوالب الأخرى يشار إليه بأنه **قالب سببي**. وإذا لم يكن السبب محددا يشار إليه بأنه **قالب علائقي**.

التقويم: يتبع الباحثون في دراسة الحالة في البحوث الكيفية عددا من طرق التقويم. وفي كل طريقة منها يدرس الباحثون حالة ظاهرات معينة ويصدرون أحكاما على هذه الظاهرات.

وتختلف أغراض دراسات الحالة، كما تختلف في درجة اعتمادها على تقاليد معينة للبحث الكيفي. ولا تتبع بعض دراسات الحالة إطارا نظريا محددا، كما أنها

لا تتبع مدرسة معينة لغوية أو فلسفية عند محاولة تفسير معنى الحالة. وبعض دراسات الحالة جزء لا يتجزأ من تقاليد البحث الكيفي.

تطبيق دراسة الحالة:

دراسات الحالة أشبه بالقصص في الأعمال الأدبية أو وصف "الاهتمامات الإنسانية" التي مرت بالباحثين عن الأخبار، لأنها تعكس الحقيقة كما مرت بخبرة أولئك الذين كانوا هناك. والقراءة عن حالات مشابهة (أو مختلفة) لما مر بخبرة القارئ يمكن أن يعمق فهمه للظاهرة التربوية أو النفسية. وبالرغم من أن دراسة الحالة لا تحدد مسارا معينا للأحداث، إلا أن ما يرتبط من استبصار وتكهنات يمكن أن يساعد على تكوين القدرة على استكشاف و تطوير الخبرات التربوية.

اكتشاف التكوينات والأفكار والنماذج

يسعى الباحثون في دراسة الحالة إلى اكتشاف التكوينات التي تمكنهم من تحديد المعاني التي يمكن اكتسابها من دراستهم للحالة وبذلك يمكن ربط البيانات التي يحصلون عليها ببيانات البحوث الأخرى. ويقصد بالتكوين مفهوم يمكن استنتاجه من الأشياء المشتركة بين الظاهرات والذي يفترض أنه السبب في تلك الظاهرات. مثال ذلك أن بياجيه استخلص من البيانات التي جمعها حول تفكير الأطفال بعض التكوينات مثل الاستيعاب، والحفظ، والتفكير الإجرائي (Gall, Gall, & Borg, 2005).

ويضيف الباحثون في الدراسات الكيفية عمقا أكبر إلى أوصافهم بالبحث عن الأفكار الموجودة في الظاهرات التي يدرسونها. ويقصد بالفكرة مظهر بارز متكرر من مظاهر الحالة. فقد يطلب مدرس للغة الإنجليزية من تلاميذه مثلا أن يقلدوه في طريقة نطقه للكلمات، فإذا كان هذا الأمر مظهر متكرر من مظاهر تدريس المدرس فقد يعتبر الباحث الذي يبحث في تدريس هذا المدرس أسلوب تدريس هذا المدرس فكرة يضمنها وصفه لهذه الظاهرة.

وتمثل النماذج علاقات ممكنة بين الظاهرات، وقد يكون بعضها ذا طبيعة سببية. مثال ذلك أنه في مثالنا السابق عن مدرس اللغة الإنجليزية قد يكتشف الباحث نموذجا سببيا. فقد يعتبر المدرس أن جميع طلابه ليسوا من المتفوقين (العلة)، ولذلك يقوم باستخدام طريقة التدريس التي يستخدمها (المعلول) بدلا من استخدام أسلوب آخر في التدريس يعتمد على فاعلية الطالب في الفصل. ويمكن للباحثين دراسة فاعلية النموذج السببي بدراسة مجموعة من المدرسين الذين يعتبرون طلابهم متفوقين، ومجموعة أخرى من المدرسين الذين يعتبرون طلابهم غير متفوقين. وفي هذه الحالة يجمعون بيانات لتحديد مدى اختلاف المجموعتين في طرق تدريسهم كما تنبأ الباحث.

الخصائص الهامة لدراسة الحالة:

تذكر جول وزميليها (Gall, Gall, & Borg, 2005) الخصائص التالية

لدراسة الحالة:

دراسة أمثلة معينة. إذ أن الغرض من دراسة الحالة إلقاء الضوء على ظاهرة معينة تشتمل على مجموعة من العمليات أو الأحداث أو الأفراد أو أشياء أخرى ذات أهمية للباحثين. ومن أمثلة الظاهرات التربوية البرامج الدراسية والمناهج وأدوار أعضاء هيئة التدريس والأحداث المدرسية. ويجب على الباحثين أولا توضيح الظاهرة التي يهتمون بها قبل أن يختاروا مثالا معينا من الظاهرة لدراسته دراسة مكثفة (أي اختيار حالة من حالات الظاهرة لدراستها دراسة مكثفة).

ومن الأمثلة على ذلك دراسة كيجان (Kagan) وكانت الظاهرة محور الاهتمام المشاركة بين المدرسة والجامعة، وبالتحديد المشاركات التي نمو قدرة أعضاء هيئة التدريس في مدارس المناطق المحلية. والحالة التي اختيرت لهذه الدراسة هو "برنامج المدرسين المقيمين" في جامعة ألاباما. وقد أصبح مدرسو المدرسة الابتدائية ذوي الخبرة المدرسين المقيمين لمدة عامين بالجامعة حيث كانوا يقومون بالتدريس والإشراف في برنامج إعداد المدرسين قبل الخدمة، ثم يقومون من بعدها بالعودة إلى مقاطعاتهم وقد حصلوا على المعلومات التي تساعدهم على تصميم برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة (Gall, Gall & Borg, 2005).

وللظاهرة وجوه عدة، ولذلك يجب أن يختار الباحثون محورا لاستقصائه. والمحور هو الوجه أو الوجوه التي يركز عليها جمع البيانات وتحليلها. وكان محور البحوث السابقة حول المشاركة بين المدرسة والجامعة على آثار السياسات. أما محور دراسة كيجان فكان مختلفا، لأن محوره كان آثار برنامج المشاركة على الحياة المهنية للمدرسين.

وتهتم بعض دراسات الحالة بدراسة أمثلة متعددة للظاهرة، وفي هذه الحالة يعتبر كل مثال وحدة تحليل منفصلة. مثال ذلك أن يقوم باحث بدراسة العلاقة بين المدرسة والمنزل في عدد من المحافظات المصرية، ففي هذه الحالة تكون وحدة التحليل المنفصلة هي العلاقة بين المنزل والمدرسة.

وفي دراسة كيجان اختير أربعة مدرسين من برنامج المدرسين المقيمين، ولذلك كانت وحدة التحليل المدرس المشارك، أي أن الدراسة شملت أربع وحدات.

الدراسة المتعمقة للحالة. تتضمن دراسة الحالة جمع كمية كبيرة من البيانات عن الحالة أو الحالات موضوع الدراسة والتي تختار لتمثيل الظاهرة. وهذه البيانات هي عبارات لفظية أو صور أو أشياء مادية، ومن الممكن كذلك جمع بعض البيانات الكمية. وتجمع البيانات عادة على مدى فترة زمنية طويلة باستخدام عدة طرق لجمع البيانات.

وفي دراسة كيجان قام الباحثون بإجراء مقابلات شخصية مدتها تسعون دقيقة مع كل مدرس. وقد استخدمت في هذه المقابلات المسجلات الصوتية، وتم تفريغ الأشرطة المسجلة وتحليل كل مقابلة شخصية للحصول على سرد قصصي

متماسك لخبرات كل مدرس. وقد أعيدت مسودتان لهذه القصص إلى المقابلين لتصحيحها وتعديلها وتنقيحها. وهكذا اشترك كل من الباحث والمدرسين في "عملية تفاعلية لبناء المعنى". وقد دعي المدرسون الأربعة إلى تعديل وتنقيح التقرير الكامل باعتبارهم مشاركين في التأليف.

ونستطيع أن نستنتج من هذا الوصف أن الباحثين هم الذين كتبوا السرد القصصي بعد المقابلة، إلا أن الحوار استمر بينهم وبين المدرسين الذين تمت مقابلتهم وبين المدرسين جميعا. ولهذا تعتبر البيانات التي حصل عليها الباحثون دراسة متعمقة لخبرات في برنامج المدرس المقيم، رغم أن فترة جمع البيانات كانت قصيرة.

دراسة الظاهرة في بيئتها الطبيعية. يعرف جيروم كيرك ومارك ميلر (Kirk & Miller, 1986, p. 9) البحث الكيفي بأنه "... ملاحظة الناس في أماكنهم الخاصة والتفاعل معهم بلغتهم، وبشروطهم ..." والتزاما بهذا التعريف فإن دراسة الحالة تستلزم بالضرورة العمل الميداني، حيث يتفاعل الباحثون مع المشاركين في البحث في مواقفهم الطبيعية.

تمثيل وجهة نظر كل من المشاركين والباحثين. تسعى دراسات الحالة إلى فهم ظاهرة معقدة كما مرت بخبرة المشاركين فيها. وبمعنى آخر يجب على الباحث أن ينظر للظاهرة كما ينظر إليها أفرادها. ويحصل الباحث على وجهة نظر المشاركين في دراسة الحالة عن طريق المحادثات غير الرسمية معهم، وبملاحظتهم أثناء سلوكهم الطبيعي في الميدان.

ويحافظ الباحثون في نفس الوقت على آرائهم وأفكارهم الخاصة كدارسين للظاهرة. وتساعد وجهة نظرهم كخارجيين على تكوين المفاهيم المتعلقة بالحالة، وكذلك الإطار النظري المتعلق بها، وكتابة تقرير عن النتائج يضاف إلى التراث البحثي في هذا المجال.

اختيار الحالات للدراسة

يصف مايكل باتون (Patton, 2001) الإجراءات التي يستخدمها الباحثون في دراسة الحالة لاختيار الحالة باعتبارها معاينة غرضية. والهدف من المعاينة الغرضية اختيار أفراد لدراسة الحالة يتميزون بثرائهم المعرفي بالنسبة لأغراض الباحثين. ولذلك بدلا من إنفاق الوقت مع جميع الأفراد في الميدان يختار الباحثون في دراسة الحالة عادة عددا قليلا من الأفراد العارفين. وهؤلاء أفراد لديهم معلومات أو معارف خاصة تجعل منهم أفرادا مهمين على الوجه الخصوص في الحصول على وجهة نظر المشاركين.

وعادة ما يتبع الباحثون إستراتيجية منظمة في المعاينة لاختيار الحالة أو الحالات لدراستها. وعند قراءة دراسة الحالة يجب أن يبحث القارئ عن المعلومات التي تحدد إستراتيجية المعاينة المستخدمة لأن الحصول على هذه المعلومات يمكن

القارئ من معرفة كيفية تطبيق نتائج دراسة الحالة في بعض المواقف الخاصة.

ويلخص جدول (١٣-١) الخمسة عشرة إستراتيجية التي وصد فها ب اتون. ويمكن استخدام جميع هذه الإستراتيجيات لاختيار عدة حالات للدراس ة. وإذا أراد الباحث أن يدرس حالة واحدة، سوف يجد أن بعض هذه الإستراتجيات غير مناس بة وهي التي تبدأ في العمود الثاني (الحالات المختارة) بكلمتي عدة حـ الات. ويبـ ين جدول (١٣-١) أن الإستراتيجيات قد جمعت في أربع فئات منطقية.

والفئة الأولى في إستراتيجيات المعاينة الغرضية بجـ دول ١٣-١ تتـ ضمن اختيار الحالات التي تمثل خاصية بارزة للظاهرة التي يريد الباحثون دراستها. أما الفئة الثانية فتحتوي على خمس إستراتيجيات للمعاينة يتمثل فيهـ ا الجاذ ب العقلـ ي المنطقي. ويختار الباحثون من هذه الإستراتيجيات بناء على جانب منطقي معـ ين يستعين به الباحث لتوجيه بحثه. والإستراتيجيات الثلاث الأولـ ى تتـ ضمن جانبـ ا منطقيا مرتبطا بالتوجه النظري لمفهوم الباحث حول معنى الحالة.

جدول ١٣-١ إستراتيجيات المعاينة الغرضية في البحوث الكيفية

إستراتيجية المعاينة	الحالات المختارة
أ- إستراتجيات اختيار حالات تمثل خاصية هامة	
١-الحالة المتطرفة	حالات تتمثل فيها صفة متطرفة مرتفعة أو منخفضة
٢-الكثافة	حالات تتصف بارتفاع أو انخفاض درجة الصفة (غير متطرفة)
٣-حالة نمطية	حالات تتمثل فيها الصفة بدرجة متوسطة أو نمطية
٤-التنوع الأقصى	عدة حالات تمثل المدى الكامل للتنوع في الصفة
٥-طبقية	عدة حالات تظهر الصفة عند نقاط محددة
٦-متجانسة	عدة حالات تتشابه في درجة الصفة
٧-غرضية عشوائية	عدة حالات يمكن اختيارها عشوائيا من مجتمع متاح
ب- إسـ تراتيجيات قائمـ ة علـ ى مفهوم منطقي	
٨-الحالة الحرجة	حالات تتيح اختبارا حيويا لنظرية أو برنامج أو ظاهرة
٩-نظرية / تكوين إجرائي	حالات تعبر عن تكوين نظري معين
١٠-حالات مؤكدة/غير مؤكدة	حالات يحتمل أنها يمكن أن تؤكد أو لا تؤكد نتائج بحوث سابقة
١١-بناء على محك	حالات يتوفر فيها محك مهم
١٢-حالة هامة سياسيا	حالات سياسية معروفة جيدا
جـ- إستراتيجيات بارزة	
١٣-انتهازية	حالات تختار أثناء جمع البيانات للاستفادة منها عند الحاجة
١٤-كرة الثلج	حالات مرشحة لامتلاكها معلومات وفيرة
د- إستراتجية غير منطقية	
١٥-السهولة	حالات تختار لتوفرها وسهولة اختيارها

وقد عرفت الإستراتيجيتان التاليتان بالإستراتجيات الظاهرة لأن كلا منهما يتضمن اختيار عينة من بين حالات تم جمع البيانات منها فعلا، فقد يقوم الباحث باختيار مجموعة من المدرسين بعد ملاحظتهم وتصنيفهم في مستويات عليا ومتوسطة ومنخفضة بناء على القدرة على التدريس، ثم يركز فقط على الأفراد الذين يتصفون بارتفاع أو انخفاض الصفة ويهمل الفئة المتوسطة.

والإستراتيجية الأخرى في هذه الفئة هي معاينة كرة الثلج التي يسأل فيها الباحث أفرادا سبق له أن جمع بيانات منهم لترشيح آخرين له ممن يمكن أن يمدوه بمعلومات مفيدة عن الظاهرة موضع الاهتمام، وبذلك يتزايد حجم العينة مثلما تتزايد كرة الثلج عند تدحرجها.

والإستراتيجية الأخيرة الموجودة بالجدول تعترف بأن بعض الباحثين قد يختار الحالات لدراستها بناء على توفرها وسهولة الحصول عليها. فقد يختار الباحث عينته من مدرسي مدرسة سبق له العمل فيها لاعتقاده بسهولة الحصول على موافقة المدرسين للاشتراك في البحث. وهذه الإستراتيجية هي بالطبع أضعف الإستراتيجيات من حيث صلاحيتها لاختيار عينة سليمة.

جمع البيانات في بحوث دراسة الحالة

يستخدم الباحثون عند جمع البيانات في بحوث دراسة الحالة جميع الوسائل المتاحة لهم وتناسب هذا الغرض. فقد يبدأون دراسة الحالة بطريقة معينة لجمع البيانات ثم يتحولون تدريجيا إلى طريقة أخرى، أو يضيف طريقة أخرى إلى الطريقة أو الطرق التي يستخدمونها. وقد يستخدمون طرقا متعددة لجمع بيانات عن نفس الظاهرة لتعزيز صحة نتائجهم وإحدى هذه الطرق هي طريقة الإجراءات المثلثة والتي أشرنا إليها في الفصل السابق. وفيما يلي وصف طرق جمع البيانات المستخدمة في معظم الأحيان في بحوث دراسة الحالة.

١- **الملاحظة.** يستخدم بعض الباحثين التسجيل الصوتي أو التسجيل المرئي أو يكتبون مذكرات مطولة عند ملاحظة المشاركين أثناء عملهم في الميدان. ويسعى بعض الباحثين إلى أن يكونوا هم أنفسهم ملاحظين مشاركين. ومعنى هذا أنهم يتفاعلون شخصيا مع المشاركين في الميدان في الأنشطة الميدانية وذلك لتكوين التعاطف والثقة معهم مما يساعد على زيادة فهمهم للظاهرة. ومثل هؤلاء الباحثين يكتبون مذكرات على ملاحظاتهم ولكن بعد أن يغادروا الميدان.

٢- **المقابلات الشخصية.** كثيرا ما يجري الباحثون مقابلات شخصية مع المشاركين في الميدان في بحوث دراسة الحالة. وعادة ما تكون الأسئلة مفتوحة بدلا من تقييدهم باختيارات محددة، ومعنى ذلك إتاحة حرية كاملة للمستجيبين أن يدلوا بما يريدون من استجابات. ويمكن للمقابلة الشخصية

أن تكون غير رسمية وتأتي ضمن المحادثة الطبيعية مع المـ شارك. وإذا أجريت المقابلة الشخصية مع عدد كبير من المشاركين، أو إذا اشترك فـ ي المقابلات أكثر من مقابل، فقد يلجأ الباحثون إلى إعداد مرشد للمقابلة يحدد مجموعة من الموضوعات لاستكشافها مع المشاركين، ومعنى ذلك تحويـ ل المقابلة إلى مقابلة مقننة.

وهناك طريقة أخرى للمقابلة الشخصية وهذه تجري ما يمكـ ن أن نطلق عليه المجموعة المحورية. وفي هذه الحالة تجري المقابلة على هيئة مناقشات التي يشارك فيها عدد من الأفراد، ويدير المناقشة مقابل محنـ ك. وفي هذه من الطبيعي أن يتبادل المشاركون الحديث كما أنهـ م يـ ستمعون لبعضهم البعض، مما يساعد على التعبير عن مشاعر وآراء ما يمكـ ن أن تظهر إذا كانت المقابلات شخصية. ويستخدم الباحثون عـ ادة الجماعـ ات المحورية عندما يريدون استكشاف ظاهرات مثل ردود فعل الأفراد للبرامج والممارسات التربوية.

٣- **تحليل الوثائق والوسائط.** يقوم الباحثون في دراسة الحالة وسائط الاتصال المكتوبة الموجودة المواقف الميدانية. ويعتقد كثير من الباحثين تمشيا مـ ع الأسلوب الكيفي بأن معنى النص المكتوب يمكن أن يختلف باختلاف القارئ والفترة الزمنية والمضمون الذي يظهر فين النص وهكذا.

وتستخدم السجلات الرسمية والوثائق الشخصية استخداما واسعا في البحوث التاريخية كما سنرى في فصل قادم.

٤- **الاستبيانات.** يستخدم الباحثون في دراسـ ة الحالـ ة الاسـ تبيانات عنـ دما الاتصال الفردي بجميع المشاركين غير ممكن وتكون البيانات المرغـ وب في جمعها غير شخصية. والاستبيان المصمم تـ صميما جيـ دا يمكـ ن أن يستثير معلومات متعمقة. ويوضح ذلك إسماعيل يحيـ ا وجـ اري مـ ور (Yahia & Moore, 1985) اللذان صمما استبيانا للحصول على بيانات كيفية اشتملت على أسئلة مفتوحة تتطلب إجابات مفصلة. إذ أرسلا تسجيلا صوتيا مع الاستبيان يطلبون فيه من المستجيبين تسجيل استجاباتهم علـ ى الشريط.

٥- **الاختبارات وغيرها من مقاييس التقدير الذاتي.** رغم أن الاختبارات تسود بشكل عام لدى الباحثين الكميين إلا أنها يمكن تخدم أغراضا مفيـ دة لـ دى الباحثين الكيفيين، فقد يحتاجون بيانات عن مستوى تحصيل المشاركين مثلا لا يمكن الحصول عليها سوى بتطبيق اختبارات تحصيل. وكذلك بالنـ سبة لغير ذلك من الصفات والسمات التي تتوفر فيها الاختبارات أو المقاييس.

تحليل البيانات في بحوث دراسة الحالة

يحصل الباحث عادة على كمية كبيرة من المعلومات في بحـ وث دراسـ ة

الحالة تغطي عددا كبيرا من الصفحات الناتجة عن المقابلات الشخصية والوثـائق. لنفرض مثلا أن بحثا أنتج ٢٠٠ صفحة من البيانات، وبكل صفحة ٢٥٠ كلمة، تكون النتيجة أن أمام الباحث ٥٠٠٠٠ كلمة تحتاج إلى تحليل. فكيف يحلل الباحث هـذه الكمية من البيانات المكتوبة ليحصل على نتائج دالة ذات معنى؟ هناك عدة طـرق يمكن استخدامها في تحليل هذه البيانات التي يمكن تصنيفها في ثلاثة أنواع: التحليل التفسيري، والتحليل البنائي، والتحليل التأملي. وفيما يلي شرح لكل من هذه الأنواع.

التحليل التفسيري. ويتضمن مجموعة من الإجراءات المنظمة لترميز وتـصنيف البيانات الكيفية للتأكد من إبراز التكوينات والأفكار والنماذج. ويمكن إجـراء هـذه العملية يدويا، ولكن استخدام بعض برامج الحاسب الآلي مثل برنـامج إثنـوجراف Ethnograph يسهل الأمر على الباحث. وخطوات التحليل التفسيري هي:

١- إعداد قاعدة بيانات تحتوي على البيانات (المذكرات الميدانيـة، والوثـائق، والمخطوطات، والتسجيلات إلى غير ذلك من البيانات) التي جمعت أثنـاء دراسة الحالة.

٢- ترقيم كل سطر سطور النص بالتتابع ثم تقسيم النص إلى أجزاء ذات معنى. مثال ذلك أن كل سؤال من أسئلة استبيان ما بالإضافة إلى الإجابـة عليـه يمكن أن تشكل جزءا مستقلا.

٣- عمل فئات ذات معنى لترميز البيانات.

٤- ترميز كل جزء برمز الفئة أو الفئات التي تنتمي إليه.

٥- جمع جميع الأجزاء التي أعطيت رمز فئة معينة.

٦- استخراج التكوينات التي تظهر من الفئات.

التحليل البنائي. تتكون هذه الطريقة من عدد محدد من الخطوات في تحليل البيانات الكيفية التي لا نحتاج إلى استنتاجها، ولكنها معالم كامنة في الموضوع أو النص أو الأحداث التي يدرسها الباحثون.

ولفهم الفرق بين النماذج الكامنة والمستنتجة نورد فيما يلـي جـزءا مـن محادثة بين مدرس اللغة الإنجليزية وطالب:

المدرس: ما معنى كلمة *house*؟

الطالب: منزل.

المدرس: هذا صحيح كلمة *house* تعني منزل.

والباحث الكيفي الذي يجري تحليلا بنائيا لهذا الجزء من التفاعل بين المدرس الطالب قد يلاحظ عدة مزايا لها مثل:

١- كان الحديث بين مدرس والطالب على التوالي.

٢- احتوى كلام المدرس على عدد من الكلمات يزيد على عدد الكلمات التـي ذكرها الطالب.

٣- ذكرت كلمتان إنجليزيتان.

٤- ذكرت ثلاث كلمات (كلمة، منزل، house) مرتين في حين ذكرت الكلمات الخمس الأخرى مرة واحدة.

ويلاحظ أن هذه المعالم كامنة في البيانات. ولا يحتاج الباحث إلى عمل أية استنتاجات للوصول إلى هذه النتائج. وعلى العكس من ذلك نجد أن الباحثين الذين يقومون بالتحليل التفسيري يعطون للمعنى بناء أكبر مما هو حادث في التحليل البنائي. لنفرض مثلا أن الباحثين الذين يقومون بالتحليل التفسيري عن كيفية تلقي الطلبة للتغذية الراجعة من المدرس في قاعة الدراسة. وباستخدام هذه الطريقة في تحديد الفئات قد يقوم الباحث بترميز هذا الجزء من الحديث كمثال على تغذية راجعة للمعلومات، وذلك بسبب ما ذكره المدرس "هذا صحيح كلمة *house* تعني منزل". وهذا التصنيف ليس كامنا في كلام المدرس ولكن الباحث استنتجه من البيانات.

ويستخدم التحليل البنائي في التحليل القصصي، وفي تحليل البيانات الإثنوجرافية وغيرها من بيانات البحوث الكيفية.

التحليل التأملي. تتبع كتابة التقرير في كل من التحليل التفسيري والتحليل البنائي لنتائج دراسة الحالة شكلا تقليديا (المقدمة، مراجعة البحوث السابقة، الطريقة، النتائج، المناقشة). ولا يظهر صوت الباحث لأنه يظل صامتا أثناء إعداد التقرير. وهذا الأسلوب في كتابة التقرير مشابه لطريقة الباحثين الكميين في كتابة تقارير البحوث الكمية. أما التحليل التأملي فيشير إلى عملية يعتمد فيها الباحثون الكيفيون في تحليل البيانات التي جمعت اعتمادا أساسيا على حدسهم وحكمهم الشخصي. ولا يتضمن ذلك أية تحديد فئات صريحة أو مجموعة محددة من الإجراءات.

والتحليل التأملي أشبه بما يقوم به الرسام الذي يتأمل في الظاهرة ثم ينقل معالمها الظاهرة والكامنة. وينغمس كثير من الباحثين الكيفيين الذين يقومون بالتحليل التأملي في عملية مناظرة. وقد يتضمن التحليل التأملي كذلك نقدا للظاهرة التي يدرسها، كما يقوم الرسام بإظهار جوانب النقد التي يراها في الصورة التي يرسمها.

وفي إعداد التقرير التأملي كثيرا ما يحول الباحثون دراسة الحالة إلى قصة حيث يتناول فردا أو أكثر من المشاركين ويروي قصة تتناول الأحداث التي رصدها في دراسة الحالة. فقد يقوم باحث مثلا بدراسة عن التسرب من المدرسة فيتناول قصة طالب متسرب وكيف تسير حياته في المنزل والمدرسة، ويعطي في ثنايا القصة أسباب تسرب الطالب من وقائع في حياته الماضية في المنزل والمدرسة.

معايير تقويم دراسات الحالة

يختلف الباحثون في دراسة الحالة فيما بينهم حول قضايا استيفاء نتائجهم لمعايير الصدق والثبات والتعميم التي تستخدم للحكم على صحة نتائج

البحوث الكمية. ونظرا لأننا نتبع في دراسة الحالة المبدأ الذي يقول بـ أن دراسـة الحالة تتبع معرفة تفسيرية ترفض فكرة وجود واقع خارجي والتي يمكن اكتشافها بوسائل موضوعية. ويعتقد الباحثون الكيفيون أن جميع الباحثين وجميع المشاركين وجميع قراء تقرير دراسة الحالة لديهم رأيهم وتفسيرهم الخاص للمعني الذي يمكن الحصول عليه من النتائج. والباحثون الذين يستخدمون الطريقة التفسيرية لا يحكمون على دراسة الحالة باستخدام الأفكار التقليدية للصدق والثبات، ولكنهم يستخدمون معايير الغرض منها إظهار مصداقية النتائج والطرق والثقة فيها. وفيما يلي نعرض أحد عشر معيارا لتقويم دراسة الحالة. وقد صنفت هذه المعايير في ثلاث فئات: معايير الحساسية لاحتياجات القارئ، ومعايير تقوم على صحة طرق البحث، ومعايير تعكس دقة جمع البيانات وتحليلها.

المعايير التي تعكس الحساسية لاحتياجات القارئ.

١- **وجود سلسلة قوية من الأدلة.** يحتاج قراء تقارير دراسة الحالة إلى عمل تقديراتهم الخاصة لصحة النتائج كما كتبها الباحث. ويستطيع الباحثون تمكين القراء من ذلك عن طريق توفير وصلات واضحة وذات معنى بين أسئلة البحث والبيانات الخام وتحليل البيانات والخلاصات التي نحصل عليها من البيانات. ويشير روبرت ين (Yin, 2003) إلى هذه الوصلات بأنها **سلسلة من الأدلة.** والمبدأ الذي يتبعه هذا المفهوم هو أن قراء تقرير دراسة الحالة يجب أن يكونوا قادرين على تتبع اشتقاق أي دليل من أسئلة البحث المبدئية وحتى نتائج البحث النهائية.

ويستطيع الباحثون جعل هذه الأدلة واضحة بعمل توثيق كامل لعملية البحث في دراسة الحالة. ويشمل هذا التوثيق:

أ- مصادر وطرق تسجيل البيانات الخام.

ب- المذكرات المدونة في عملية البحث.

جـ- بناء الأدوات والإجراءات المستخدمة في جمع البيانات.

د- وسائل اختصار وتحليل البيانات.

هـ- إعادة بناء الأدوات وطرق تأليف البيانات.

ولكن إذا تضمن تقرير دراسة الحالة كل هذه الأشياء سوف يكون طويلا جدا، وللتغلب على هذه المشكلة يكفي وضع عينات ممثلة لأهم المواد في قسم خاص بالطريقة أو في ملحق التقرير.

٢- **الصدق.** يحتاج قراء تقرير دراسة الحالة إلى بعض التأكيد بـ أن أوصاف الباحثين تمثيل صادق للظاهرة التي تمت دراستها. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق كتابة تقترب بالقارئ على قدر الإمكان من مسار الأحداث بحيث يشعر وكأنه عايشها.

٣- **الفائدة.** من المحكات الهامة لتقويم دراسة الحالة مدى استفادة القارئ مما يقرأ. ويمكن لدراسة الحالة أن تكون مفيدة إذا استنار القارئ من النتائج التي يقرأها.

المعايير التي تعكس استخدام طرق بحث سليمة

٤- **الإجراءات المثلثة.** لنفرض أننا ندرس عصابات الأحداث وأخبرنا أحد أفراد هذه العصابة أنه قام بأعمال التخريب لأنه يشعر بالملل. فهل يمكن اعتبار قوله هذا قولا صادقا عن الحالة العقلية لهذا الفرد؟ إذا أقر هذا الشخص أيضا عن وجود حالة اعتيادية من الملل في استبيان أو مقياس للشخصية، فإن مثل هذا الإقرار سوف يعزز صدق قوله. وإذا ذكر باحثون آخرون أن أفرادا آخرين للعصابة أدلوا بعبارات مشابهة فإن هذه النتيجة الأخيرة تكون أيضا معززا لصدق البيانات. وهناك نوع آخر من الأدلة على هذه النتيجة يمكن أن نستمده من نظرية عن العدوان.

والقصد مما قلناه في الحالات السابقة هو اختبار صحة نتائج دراسة الحالة عن طريق الحصول على العديد من الأدلة والشواهد. ويمكن أن نطلق على هذه العملية "الإجراءات المثلثة"، وهي عملية جمع للبيانات بطرق متعددة مثل استخدام الاستبيان، أو اللجوء إلى المحللين، أو الرجوع إلى النظريات، والغرض من ذلك كله تدقيق نتائج دراسة الحالة.

واستخدام الإجراءات المثلثة لا يعطينا دائما شواهد معززة للنتائج التي حصلنا عليه، بل نحصل على بيانات تتعارض مع نتائجنا أو غير منسجمة معها حول نفس الظاهرة. وعندما يحدث هذا فقد يكون من الممكن تحقيق صدق البيانات المتعارضة وذلك عن طريق تفسير أسباب هذا التعارض.

٥- **مراجعة الترميز.** سبق أن ذكرنا أن الباحثين يضعون نظاما من الفئات يكون أساسا لترميز أجزاء البيانات التي تتعلق بنتائج المقابلة، والمذكرات التي نحصل عليها من الميدان، والوثائق الرسمية وغير الرسمية، وغيرها من المواد. ويمكن التأكد من ثبات عملية الترميز بطرق شبيهة بتلك الطرق التي تستخدم لتحقيق الثبات بين المقدرين في الدراسات الكمية. كما يمكن استخدام عدد من الملاحظين يقومون بنفس العمل وحساب درجة الاتفاق بينهم. ويمكن لهم كذلك استخدام وسائل آلية لتسجيل وترميز البيانات وغير ذلك من الوسائل التي تساعدهم على التأكد من ثبات طرق الترميز المستخدمة.

٦- **استخدام الحالات المتطرفة.** يقترح مايلز وهوبرمان استخدام الحالات المتطرفة كطريقة لاختبار صدق النتائج الأصلية وتقويتها. وفي هذه الحالة يحتاج الباحث إلى الحصول على حالات متطرفة، ويتأكد من أن ما لديهم من صفات تختلف اختلافا كبيرا عن الصفات التي يملكها أفراد العينة أو أن صفات العينة غير موجودة لدى هذه الحالات المتطرفة. وفي الدراسات الكمية تكون الحالات المتطرفة درجات متطرفة (منخفضة جدا أو مرتفعة جدا) يطلق عليها بيانات كاذبة لعدم تمشيها مع النمط العام لتوزيع الدرجات (Miles & Huberman, 1994). ويمكن الحصول

على هذه الحالات باستخدام جدول ١٣-١ الذي يحدد استراتيجيات اختيار العينة.

ويقترح مايلز وهوبرمان كذلك البحث عن أفراد ممن يمكن أن يكونوا أكثر استفادة أو أكثر خسارة بتأكيد أو نكران شيء ما. وإذا أعطى هؤلاء إجابات غير متوقعة (مثال ذلك الشخص الذي يستفيد من إنكار عبارة ما يكون هذا الإنكار دليلا على صدق العبارة). وبذلك يكون الباحثون أكثر ثقة أنهم يجيبون إجابات صادقة. وهناك أسلوب مشابه وهو البحث عن أدلة نفي، أي البحث عن نفي لعبارة يعتقد الباحثون أنها صحيحة. مثال ذلك أن سؤال زملائهم المترددين بالنظر في البيانات الخام ويستخلصوا نتائجهم الخاصة بهم منها طريقة جيد لاختبار صحة تحليل الباحثين وصدق تفسيراتهم للنتائج.

٧- **تدقيق الأعضاء.** من أهم أغراض دراسة الحالة تمثيل وجهة نظر المشاركين، أي الحقيقة كما يراها الأفراد الذين خضعوا للدراسة. ويستطيع الباحثون تدقيق ما ذكروه عن رأي المشاركين بالاستنارة برأي الأعضاء، أي الطلب من بعض الأفراد مراجعة تقرير الباحث للتأكد من دقتها وشمولها.

وقد يكشف تدقيق الأعضاء أخطاء في الحقائق وتصحيحها بسهولة. وفي بعض الحالات الأخرى قد يضطر الباحثون إلى جمع بيانات إضافية لتصحيح التباين في النتائج. وقد يحدث نتيجة لقراءة المشاركين تقرير البحث أن يتذكروا حقائق أخرى جديدة أو الحصول على منظور جديد لمواقفهم. وبناء على ذلك يعيد الباحث كتابة التقرير.

المعايير التي تعكس دقة البيانات ودقة التحليل

٨- **استكمال القرائن.** لابد من وضع الظاهرة ضمن إطارها حتى يمكن فهمها فهما صحيحا. وتتوقف مصداقية الباحث في تفسيره للنتائج على مدى شمول القرائن التي يعطيها الباحث عن الحالة (Altheide & Johnson, 1944). ويجب على الباحثين في دراسة الحالة اعتبار في القرائن التالية عند تفسيرهم لمعنى الظاهرة التي يدرسونها.

- تاريخ الحالة، ووضعها الفعلي والبيئي.
- عدد المشاركين.
- الأنشطة الخاصة.
- التتابع الزمني للأحداث.
- أقسام العمل.
- الأعمال الروتينية والأعمال غير الروتينية.
- الأحداث الهامة ونشأتها ونتائجها.
- مدركات الأعضاء وفهمهم للأوضاع.
- القواعد الاجتماعية وكيفية تنظيمها.

ويؤكد ألثيد وجونسون على أن القرائن الدقيقة تتطلب جمـ ع بيانـ ات عـ ن التعـ دد الصوتي والمعرفة الضمنية للمشاركين في الميدان. ويقصد بالتعدد الصوتي حقيقـ ة أن كثيرا من المشاركين في المواقف الميدانية لا يتكلمون بصوت واحـ د لأن لهـ م اهتمامات وآراء متنوعة. ويقصد بالمعرفة الضمنية المعـ اني الـ ضمنية التـ ي لا يستطيع المشاركون التعبير عنها بالكلمات، أو أنهم يسلمون بهذه المعرفـ ة تـ سليما كاملا لدرجة أنهم لا يهتمون بالإفصاح عنها في الحياة العاديـ ة أو فـ ي المقـ ابلات الشخصية لأنها تعتبر بالنسبة لهم أمر مسلما به. وهناك احتمال كبير بـ أن نتـ ائج دراسات الحالة التي تعكس التعدد الصوتي والمعرفة الضمنية نتائج كاملة ولذلك فهي أكثر مصداقية.

٩- **الملاحظة طويلة المدى.** جمع البيانات على مدى فترة زمنية طويلة والقيام بـ لدراسي التي تجمع فيها البيانات، وذلك بسبب عوامل مثل الاختبـ ارات والظـ روف الجوية ومدى اقتراب عطلة من العطلات المدرسية أو انتهائها منذ فتـ رة قـ صيرة. كما أن الظروف المتغيرة في حياتهم الخاصة قد تؤثر كـ ذلك فـ ي وجهـ ة نظـ ر المشاركين. وإذا جمعت البيانات على مدى فترة زمنية طويلة فقد يستطيع الباحثون التمييز بين التغيرات الوقتية التي ترجع إلى ظروف موقفية والتوجهات الأكثر ثباتا. كما مدركات الباحثين عن الظاهرة التي يدرسونها تتكون على مدى فترة زمنية ممن يسمح لهم بفرض أكبر لتأكيد ومراجعة تفسيراتهم.

١٠- **الحصول على بيانات ممثلة للميدان.** يجب أن يتأكد الباحثون من أن نتائجهم تمثل ما هو حادث في الموقع الذي يدرسونه، ويمكنهم تحقيق ذلك بالتأكد من أنهـ م لم يعتمدوا على الصفوة فقط في الحصول على بياناتهم بل كانت عينة البيانات التي حصل عليها ممثلة تماما لما يجري في الميدان، ويجب كذلك أن يشيروا إلـ ى أيـ ة بيانات غير عادية أو جاءت لظروف طارئة ويميزوا بينها وبين البيانات العادية التي تمثل الميدان فعلا.

١١- **التأمل الذاتي للباحثين.** تكون تفسيرات الباحثين أكثر مصداقية عندما تظهر أن الباحثين تأملوا تأملا ذاتيا في مؤهلاتهم وقدرتهم على إجراء البحث وفي علاقتهم بالموقف الذي يدرسونه. وهذا الأمر يجعلهم حساسين للآثار المحتملة علـ ى جمـ ع البيانات وتحليلها وبالتالي يضيف إلى صحة النتائج التي يحصلون عليها.

التأكد من إمكانية تطبيق نتائج دراسة الحالة

من أهم العناصر التي تشغل بال قراء نتائج دراسة الحالـ ة إمكانيـ ة تطبيق هذه النتائج على الأفراد أو المواقف الموجودة في محيط القارئ. ومن هذه الزاوية فإن إمكانية التطبيق مناظرة لإمكانية التعميم التي تعتبر من أهـ م أهداف البحوث الكمية.

وتساعد أساليب المعاينة المستخدمة في البحوث الكمية على التحديـ د

الدقيق لإمكانية تعميم نتائج البحوث. أما بالنسبة لبحوث دراسة الحالة فإن إمكانية تعميم النتائج فليست مباشرة. ويرى بعض الباحثين أن إمكانية تعميم نتائج بحوث دراسة الحالة تتوقف على التفاعل بين البيانات والعمليات الابتكارية للباحث، وعلى هذا فهي نتائج لا تنطبق إلى على الحالة التي درست (Gall, Gall, & Borg, 2005). إلا أن معظم الباحثين الكيفيين يعتقدون أن نتائج دراسة الحالة يمكن أن تطبق على مواقف أخرى إلى جانب المواقف التي درست.

وأحد طرق تحديد إمكانية تطبيق نتائج دراسة الحالة أن ننظر في إستراتيجية المعاينة التي يستخدمها الباحثون عادة لاختيار الحالة، فإذا كانت الحالة التي اختيرت حالة متطرفة أو حالة نمطية، فإن نتائجها لا تنطبق إلا على الحالات المشابهة. وإذا استخدم الباحثون "تصميم تعدد الحالة" فإنهم عادة ما يستخدمون تحليلا متقاطعا بين الحالات لمساعدة القراء على تحديد إمكانية التعميم بين الحالات التي درست. وإمكانية التعميم عبر الحالات دليل قوي على أن النتائج قابلة للتطبيق على مواقف غير التي درست وعلى أفراد آخرين غير الذين تمت دراستهم.

وهناك طريقة أخرى بالنسبة لإمكانية تطبيق النتائج وهي ترك الأمر للقراء ليقوموا هم أنفسهم بالحكم على النتائج. وفي هذه الحالة تقع المسئولية على القراء وليس الباحثين في تحديد درجة تشابه الحالات التي درست مع الحالات التي تقع في محيط القراء. ويمكن للباحثين مساعدة القراء على اتخاذ القراء المناسب بتوفير وصف كثيف للمشاركين والمواقف التي شملها دراسة الحالة.

الفصل الرابع عشر

البحوث التاريخية

تساعد البحوث التاريخية الباحثين التربويين والنفسيين على فهم الظروف الراهنة للتربية وعلم النفس بإلقاء الضوء على الماضي. كما تساعدهم أيضا على تصور سيناريو مستقبلي بناء على الأحداث الماضية، والحكم على احتمال حدوثه. وسوف نتناول في هذا الفصل الخطوات الرئيسية للقيام ببحث تاريخي وهي:

- تحديد مشكلة الدراسة.
- البحث عن مصادرالبيانات التاريخية.
- تقويم أصالة ودقة البيانات التاريخية.
- تركيب البيانات التاريخية في موضوع متكامل ذي معنى.

وسوف نحاول التأكيد على عملية التفسير التي يقوم بها الباحثون التاريخيون في التربية وعلم النفس.

والبحث التاريخي يختلف اختلافا واضحا عن نوع البحث الذي يقوم به معظم العلماء، بما في ذلك العلماء السلوكيون والاجتماعيون. والواقع أنه يختلف عن معظم مناهج البحث التي يعالجها هذا الكتاب. ولكننا نضمنه هنا لأن كثيرا من المجالات التي تهتم بها التربية وعلم النفس لا يمكن دراستها إلا باستخدام المنهج التاريخي، ولأن كمية ونوعية البحث حول تاريخ التربية قد ازدادت بشكل واضح في العقدين الأخيرين (Best, 1983)، كما أن مراجعة البحوث السابقة في أي مجال والتي يقوم بها الباحث في بعض مراحل بحثه، ليست إلا شكلا من أشكال الدراسات التاريخية.

والتاريخ سجل لمنجزات الإنسان، وليس مجرد سرد لأحداث زمنية، ولكنه عرض متكامل حقيقي للعلاقات بين الأشخاص، والأحداث، والزمان، والمكان. ونحن نستخدم التاريخ لتفهم الماضي، كما نحاول فهم الحاضر في ضوء الأحداث، والتطورات الماضية، وكذلك نستخدمه لتجنب "إعادة اختراع الآلة" كل بضع سنوات

(Best & Kahn, 1998). ويمكن أن يوجه التحليل التاريخي نحو فرد، أو فكرة، أو حركة، أو مؤسسة. إلا أنه لا يمكن اعتبار أي من موضوعات الملاحظة التاريخية في معزل عن بعضها البعض. فلا يمكن إخضاع الناس للبحث التاريخي دون معالجة مدى تفاعلهم مع الأفكار، أو الحركات، أو المؤسسات التي يعايشونها، والتي توجد في زمانهم. والتركيز على جانب معين هو لمجرد تحديد النقاط التي يؤكد عليها المؤرخون ويوجهون اهتمامهم لها.

التاريخ والعلم:

تختلف الآراء بالنسبة لعلاقة التاريخ بالعلم، وهل تعتبر الأنشطة التي يقوم بها المؤرخ أنشطة علمية، وهل هناك ما يمكن أن نطلق عليه البحث التاريخي. وأولئك الذين يقفون موقفا معارضا من البحث التاريخي يذكرون نواحي القصور التالية:

١- رغم أن الغرض من العلم هو التنبؤ، إلا أن المؤرخ لا يستطيع عادة أن يعمم بناء على الأحداث الماضية. لأن كثيرا من الأحداث الماضية لم تتم بناء على تخطيط مسبق، وذلك بسبب وجود عوامل كثيرة لا يمكن ضبطها، ولأن تأثير فرد أو مجموعة قليلة من الأفراد كان هاما للغاية، فإن نفس نمط العوامل قد لا يتكرر.

٢- لابد أن يعتمد المؤرخون ما يقرره الآخرون من ملاحظات، وكثير منهم شهود يشك في كفاءتهم، أو يشك في موضوعيتهم.

٣- يشبه المؤرخ شخصا يحاول أن يكمل لغزا معقدا به كثير من الأجزاء المفقودة. ويجب على المؤرخ أن يملأ الفراغات باستنتاج ما حدث وسبب حدوثه، وذلك على أساس كثير من الأدلة غير الكاملة.

٤- لا يعمل التاريخ في نظام مغلق كذلك النظام الذي يمكن إنشاؤه في المعمل، ولا يستطيع المؤرخ ضبط ظروف الملاحظة، كما لا يستطيع معالجة المتغيرات المهمة.

أما أولئك الذين يعتقدون أن الاستقصاء التاريخي قد يكون له نفس خصائص البحث العلمي فإنهم يعرضون هذه الأدلة:

١- يحدد المؤرخ المشكلة، ويكون الفروض، أو يسأل الأسئلة التي يجيب عليها، ويجمع البيانات الأولية ويحللها ويختبر الفروض ليرى هل تتفق أو لا تتفق مع الأدلة ويخرج بتعميمات أو استنتاجات.

جدول ١٤-١ أمثلة للعلاقات المتداخلة بين الناس والأحداث والمؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية

الناس	الحركات	المؤسسات	
		النوع العام	الاسم
إجناتيوس ليولا	الإصلاح المضاد	التعاليم الدينية	جمعية الجزويت ١٥٣٤
بنجامين فرانكلين	الحركة العلمية التربية للحياة	أكاديمي	أكاديمية فيلادلفيا ١٧٥١
دانيال كويت جيلمان ج. ستانلي هول و. ريني هاربر	الدراسات العليا والبحث	كلية الدراسات العليا	جامعة جون هوبكنز ١٨٧٦ جامعة كلارك ١٨٨٧ جامعة شيكاغو ١٨٩٢
جون ديوي	التربية التقدمية التجريبية	المدرسة التجريبية	المدرسة الابتدائية التابعة لجامعة شيكاغو ١٨٩٦
و. إ. ب. ديبوا والتر وايت	التكامل العنصري في التعليم العام	المنظمة التحريضية	الجمعية الوطنية لتقدم الناس الملونين ١٩٠٩
ب. ر. بكينجهام	البحث العلمي في التربية	منظمة البحث، البحث الدوري	مجلة البحث التربوي ١٩٢٠ رابطة البحث التربوي الأمريكية ١٩٣١

عن: Best, J.W. & Kahn, J.K. ***Research in education.*** (8th ed.) Boston: Allyn and Bacon, 1998, p. 78.

يوضح الجدول ١٤-١ علاقات تاريخية متداخلة مأخوذة عن تاريخ التربية. مثال ذلك مهما كان ما يختاره المؤرخ لدراسته: جمعية الجزويت، أو التعاليم الدينية، أو حركة الإصلاح المضاد، أو إجناتيوس ليولا، فإن العناصر الأخرى تظهر كمؤثرات بارزة أو نتيجة، وكجزء لا يتجزأ من الدراسة التاريخية. وهذا التفاعل بين الناس والحركات والمؤسسات تجعل من المستحيل دراسة أحد هذه العناصر في معزل عن دراسة العناصر الأخرى دراسة ذات مغزى.

٢- رغم أن المؤرخ لم يشهد حدثا ما أو يجمع البيانات بشكل مباشر، إلا أن لديه شهادة عدد من الشهود الذين لاحظوا الحدث من عدة وجوه مختلفة. ومن الممكن أن تعطي الأحداث التالية معلومات إضافية غير متاحة للملاحظين الذين عاصروا هذه الأحداث. ويقوم المؤرخ بإخضاع الأدلة للتحليل النقدي ليحقق أصالتها، وصدقها ودقتها.

٣- يستخدم المؤرخون مبادئ الاحتمال التي تشبه تلك التي يستخدمها الباحثون الكميون للوصول إلى استنتاجاتهم.

٤- رغم أنه من الحقيقي أن المؤرخ لا يستطيع ضبط المتغيرات بشكل مباشر، إلا أن هذا القصور يميز البحث السلوكي أيضا، وبخاصة غير المعملي منها، وهذا واضح تماما في علم الاجتماع، أو علم النفس الاجتماعي، أو الاقتصاد.

٥- يمكن عرض ملاحظات المؤرخين عرضا وصفيا أو كميا، ويتوقف ذلك على محتوى الموضوع الذي يدرسه المؤرخ وعلى طريقته في الدراسة. وبشكل عام، فإن الطريقة التقليدية وصفية كيفية، بينما يستخدم المؤرخون المحدثون الطريقة الكمية. ولا تحجب الطريقة التقليدية الوصفية في البحوث التاريخية تطبيق الطريقة العلمية. وكما ذكر بريكمان (Brickman, 1982, p. 91) فإن الأمر يتطلب 'تركيب الحقائق وعرضها بشكل منظم تنظيما منطقيا'.

تعريف البحث التاريخي:

يمكن تعريف البحث التاريخي بأنه دراسة مشكلة في الماضي تتطلب جمع بيانات تاريخية، تكون أساسا للبيانات التي يتم تحليلها. والمصادر الأولية مهمة للغاية في مثل هذا النوع من الدراسات وذلك حتى يكون البحث صادقا وثابتا (Mouly, 1970). **والنقد الخارجي** هو العملية التي تحدد درجة الوثوق في المصادر. ويجب أن يعطي الباحث أدلة على كيف ومتى وأين ولماذا صدرت الوثيقة التي يرجع إليها. ويجب أن يتأكد الباحث من أن الوثيقة أو المصدر الذي يرجع إليه ليس مزورا أو غير أصلي. وهناك أيضا ما يعرف **بالنقد الداخلي** وهو محاولة تحديد معنى المعلومات التي يحصل عليها الباحث. ولذلك فإن معالجة البيانات في البحوث التاريخية عبارة عن تفسير البيانات التي يحصل عليها الباحث. ويجب أن يكون التفسير قائما على فهم متعمق للبيانات، وتحديد واضح للعلاقات المتضمنة فيها مما يؤدي إلى الوصول إلى خلاصات وتفسيرات خالية من تحيز الباحث. ويستخدم البحث التاريخي خطة شبيهة بالطريقة العلمية مكونة من ست خطوات هي:

١- التعرف على المشكلة وعزلها.
٢- تكوين عدد من الأسئلة حول المشكلة.
٣- جمع البيانات من مصادرها وتصنيفها، مع تحديد الحقائق عن طريق النقد الخارجي والداخلي.
٤- تنظيم الحقائق في نتائج.
٥- تكوين الخلاصات.
٦- كتابة تقرير يقدم البحث في شكل منظم.

ويختلف البحث التاريخي عن البحوث الأمبيريقية في أن البيانات لا تجمع

من أفراد حاليين، ولكنها تجمع من مصادر أولية وثانوية يتم التحقق منها كما جاء في الخطوة الثالثة. والمصادر الأساسية للبحوث التاريخية موجودة في المكتبات وفي السجلات المدرسية والبيانات الإحصائية وسجلات الحاسب الآلي، وغيرها من المصادر الأولية للمعلومات التاريخية. ويجب تحديد العلاقات بين الحقائق والمتغيرات (خطوة ٤)، ثم تكون منها التفسيرات والخلاصات المطلوبة (خطوة ٥). وأخيرا تجمع أجزاء البحث وتنظم زمنيا أو جغرافيا أو حسب الموضوعات.

ونتناول فيما يلي تفصيلا لخطوات البحث التاريخي:

تعريف المشكلة:

يجب ألا يكون الغرض من البحث التاريخي جمع بيانات عن موضوعات معروفة وإعادة عرضها، وقد سبق أن ذكرنا أن الهدف من البحث العلمي عامة والبحث التربوي بشكل خاص هو تفسير الظاهرات والتنبؤ بها والتحكم فيها. والهدف من البحث التاريخي لا يختلف كثيرا عن هدف البحث العلمي، باستثناء أن طبيعة البحث التاريخي بعيدة عن التحكم في الظواهر، ولذلك يمكن القول إن البحث التاريخي يهدف إلى تفسير الأحداث والتنبؤ بها. ولا يجب أن يكون الغرض من البحث التاريخي برهان أو تدعيم موقف مفضل لدى الباحث. فمن الممكن للفرد تحقيق أي وجهة نظر وذلك 'بإغفال' الأدلة غير المؤيدة سواء كان ذلك بطريقة شعورية أو لاشعورية. وعادة ما تتوفر البيانات التي تدعم أي وجهة نظر. ومهمة الباحث التاريخي هي وزن وتقويم جميع الأدلة حتى يصل إلى أكثر النتائج قوة. مثال ذلك، أن الباحث يمكنه أن يذكر البيانات التي قد تؤيد ظاهريا وجهة النظر القائلة بأن وجود عدد أكبر من المدرسين المؤهلين تربويا قد أدى إلى انخفاض مستوى التعليم. فقد يربط مؤرخ بين الزيادة في أعداد المدرسين المؤهلين تربويا، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي في السنوات الأخيرة. وبالطبع فإن مثل هذه الدراسة تكون غير سليمة من الوجهة التحليلية. فلاشك في أن هذين العاملين مستقلان عن بعضهما البعض، فمن غير المعقول أن يكون انخفاض المستوى التعليمي، إذا كان هذا صحيحا، راجعا إلى ارتفاع مستوى تأهيل المعلمين. فكل منهما يمثل اتجاها مستقلا عن الآخر. ولتجنب مثل هذا التحيز في جمع البيانات وتحليلها، يجب على المؤرخ أن يتجنب الموضوعات التي يرتبط بها عاطفيا.

والغرض من البحث التاريخي، كما هو الحال في الأنواع الأخرى من البحوث، الكشف عن المعرفة الجديدة، أو توضيح، أو تعميق، أو زيادة المعرفة القائمة. وللحصول على مشكلات تاريخية يجب أن يرجع الباحث إلى البحوث السابقة، حيث يجد مقترحات ببحوث جديدة يختار منها ما يناسبه. وعند العثور على ما يريد عليه صياغة مشكلة البحث بطريقة واضحة ومحددة يمكن أن تكون أساسا لجمع البيانات التاريخية، كما هو الحال في البحوث غير التاريخية. وإذا لم يكن الباحث محددا في صياغة المشكلة فقد ينتهي به الأمر إلى جمع كمية هائلة من

البيانات يصعب عليه تحليلها وإعادة تركيبها، تمهيدا للوصول إلى الخلاصات التاريخية الموثقة التي يسعى إليها. ومن ناحية أخرى فإن هناك احتمالا أن تكون المشكلة التي يختارها الباحث محدودة لدرجة أنه لا يجد بيانات كافية لدراستها. والبحث التاريخي على العكس من الأنواع الأخرى من البحوث، لا يمكنه استخدام أدوات يجمع بها البيانات، مثل الاختبارات، أو الاستبيانات، ولذلك لا يستطيع الباحث الحصول على بيانات من تطبيق مثل هذه الأدوات. فالباحث التاريخي مقيد بما هو متوفر من بيانات. ولذلك إذا كانت البيانات المتوفرة غير كافية، فلن يكون في مقدوره استقصاء المشكلة بشكل كاف، وسوف يكون اختباره للفروض قاصرا، كما أن الاستنتاجات التي يصل إليها، من اختبار تلك الفروض سوف تكون مبدئية.

ومن الأفضل أن ندرس بعمق مشكلة محددة تحديدا جيدا، مع فرض أو فرضين محددين تحديدا جيدا، من أن نستقصي مشكلة عريضة للغاية، مع فروض عامة مشوشة، أو مشكلة لا يتوفر لها بيانات كافية، وفروض لا يمكن اختبارها. فكما هو الحال في الأنواع الأخرى من البحوث توجه الفروض عملية جمع البيانات، وإذا كان الفرض جيد الصياغة، وكانت البيانات متوفرة، فإن جمع هذه البيانات وتحليلها يؤدي إلى قبول أو رفض الفرض.

جمع البيانات:

إجراءات الدراسة ومراجعة البحوث السابقة في البحوث التاريخية جزآن من عملية واحدة، فليس هناك أدوات لجمع البيانات. ولذلك لا تسبق مراجعة البحوث السابقة جمع البيانات، ولكن هذا لا يعني بالطبع عدم استشارة البحوث السابقة بشكل مبدئي للعثور على مشكلة مناسبة. ومراجعة البحوث السابقة لها معنى أوسع في البحوث التاريخية، ويقصد بها جميع المواد المكتوبة ذات العلاقة بالمشكلة، مثال ذلك الوثائق الرسمية، والسجلات، ومحاضر الاجتماعات، والخطابات، وغير ذلك من الوثائق التي لا تفهرس أبجديا في المكتبة وفقا للمؤلف، أو الموضوع، أو العنوان. والتعرف على مثل هذه الوثائق يتطلب من الباحث عملية بحث مضنية. وأحيانا ما يتطلب الأمر الانتقال بين المكتبات المختلفة (دار الكتب المصرية مثلا، ومكتبات الجامعات)، وقد يتطلب الأمر السفر داخل مصر وخارجها للحصول على الوثائق الضرورية للدراسة، هذا بالإضافة إلى تكاليف تصوير هذه الوثائق للاحتفاظ بنسخ منها.

وأحيانا ما يتطلب البحث التاريخي في التربية إجراء مقابلات مع الأشخاص الذين عاصروا الحدث التاريخي أو شاركوا فيه، إذا كان الحدث أو العملية قيد الدراسة قريبة الحدوث. مثال ذلك يمكن الرجوع إلى بعض المسئولين السابقين في وزارة التربية والتعليم الذين شاركوا في إصدار القوانين المنظمة للتعليم في الخمسينيات. وقد تكشف مقابلة بعض الأشخاص عن عدم قربهم من الحدث قربا كافيا. وكثيرا ما تحتاج الدراسة الرجوع إلى بعض الآثار القديمة مثل الكتب

الدراسية القديمة، وأحيانا ما تتطلب الدراسة الرجوع إلى الوثائق المكتوبة فقط، وهذه أصعب في الحصول عليها، وبخاصة إذا كانت محفوظة في مكان بعيد، أو من الوثائق المحظورة.

وتقسم مصادر البيانات في البحوث التاريخية إلى مصادر أولية ومصادر ثانوية. والمصادر الأولية هي المصادر الأصيلة المباشرة، مثل الوثائق الأصلية، والتقارير التي كتبها المشاركون في الحدث أو الملاحظون المباشرون له. أما المصادر الثانوية فهي مصادر غير مباشرة مثل الكتب أو دوائر المعارف، أو التقارير التي كتبها أناس قريبون من المشاركين أو الملاحظين للحدث أو العملية التي تدرس. ونظرا لصعوبة الحصول على المصادر الأولية في البحوث التاريخية، نجد كثيرا من المؤرخين يرجعون إلى المصادر الثانوية، والاعتماد الزائد على المصادر الثانوية من أهم نواحي النقد الموجه للبحوث التاريخية. وكقاعدة عامة تزداد قيمة البحث التاريخي إذا اعتمد الباحث اعتمادا كبيرا على المصادر الأولية.

البحث عن المصادر التاريخية:

المصادر التمهيدية:

سبق أن ذكرنا في الفصل الرابع أن المصادر التمهيدية تستخدم كفهارس للمصادر الثانوية والمصادر الأولية. وتتضمن المصادر التمهيدية قوائم بأسماء الكتب والمجلات وغيرها من الوثائق حول الموضوع الذي نبحثه. ومعظم المصادر التمهيدية في حقل التاريخ عبارة عن فهارس للمصادر الثانوية، كما أن بعض هذه الفهارس يعطي قائمة ببعض المصادر الأولية. وكما هو الحال في المجالات الأخرى يبدأ البحث عن المصادر التاريخية بالمصادر التمهيدية.

المصادر الثانوية

المصادر الثانوية في البحوث التاريخية عبارة عن وثائق يعطي فيها الفرد عرضا بالحدث الذي وقع، ولكن الشخص الذي كتب الوثيقة لم يكن مشاهدا للحدث. ويعد مؤلفو المصدر التاريخي الثانوي وثائقهم بناء على روايات آخرين للحدث التاريخي. ولذلك غالبا ما تكون تقارير البحوث التاريخية مصادر ثانوية لأن المؤرخ نادرا ما يكون شاهد عيان للأحداث التي تصفها هذه التقارير.

المصادر الأولية:

المصدر الأولي بالنسبة للبحوث التاريخية عبارة عن سجل (مثل مذكرة اليومية، أو أثر، أو خريطة). ويتميز المصدر الأولي بأن معده كان مشاهدا شخصيا أو مشاركا للحدث التاريخي المذكور في المصدر. وأي موضوع أو سجل لفظي من هذا النوع يمكن اعتباره مصدرا أوليا للبحوث التاريخية (Gall et al., 2003).

وتعطينا المصادر الأولية الأساس للحقائق التي يقدمها لنا المؤرخون.

ويمكن تعريف **الحقائق التاريخية** بأنها البيانات التي يعتبرها المؤرخون حقيقية (أي صادقة) ومتعلقة بأوصاف الظاهرة موضوع البحث أو تفسيراتها.

وهناك أربعة أنواع للمصادر التاريخية الأولية وهي:

١- السجلات المكتوبة.
٢- السجلات الكمية.
٣- التسجيلات الشفوية.
٤- الآثار.

وأكثر المصادر التاريخية شيوعا هي المصادر المكتوبة أو المطبوعة، وهذه يطلق عليها أحيانا الوثائق أو السجلات. وهناك أشكال متنوعة لهذه المواد مثل المذكرات اليومية، والمذكرات، والسجلات القانونية، وشهادة المحكمة، والصحف اليومية، والدوريات، والسجلات التجارية، والدبلومات، وتقارير اللجان، وملفات المؤسسات، والاختبارات. وقد تكون هذه المواد مخطوطة (مكتوبة بخط اليد)، أو مكتوبة بالآلة الكاتبة، وقد تكون منشورة أو غير منشورة. وبعض هذه السجلات عامة يمكن لأي فرد الاطلاع عليها وبعضها الآخر سري محدود الاستخدام.

وعند تحقيق أصالة الوثائق لابد من التمييز بين الوثائق المقصودة والوثائق غير المقصودة. والوثائق المقصودة هي الوثائق التي كتبت لكي تكون سجلا للماضي، مثل التقارير السنوية، والمذكرات. أما الوثائق غير المقصودة فهي تلك الوثائق التي يقصد بها الاستخدام الفوري أو الأغراض المباشرة، مثل السير الذاتية والاختبارات التي يضعها المدرسون، وغيرها، ولا يتوقع استخدامها كسجلات تاريخية في أوقات لاحقة (Gall et al., 2003).

ومن المصادر الأولية **السجلات الكمية**، وهي السجلات التي تحتوي على بيانات رقمية عن ظاهرة تربوية أو نفسية، مثل سجلات التعداد، وميزانيات التعليم، وسجلات الحضور والغياب في المدارس، ودرجات الامتحانات والاختبارات، وغيرها من الوثائق التي تحتوي بيانات كمية. وهذه كلها تعتبر مصادر لها قيمتها للباحثين التاريخيين.

والنوع الثالث من المصادر الأولية **المصادر الشفوية**، ومنها الخطب، والقصص، والروايات، وغيرها من اللغة المسموعة. ويجري بعض المؤرخين مقابلات فردية شفوية مع بعض الأفراد الذين كانوا شهود عيان لحدث ذي أهمية تاريخية، أو كانوا مشاركين فيه. وعادة ما تسجل هذه المقابلات على شرائط ممغنطة سمعية، ثم تفرغ في سجل مكتوب. وفرع البحوث التاريخية الذي يهتم باللغة المنطوقة يطلق عليه **التاريخ الشفوي**. وقد قامت جامعة كولومبيا بإنشاء برامج للتاريخ الشفوي في الأربعينات من القرن الماضي، وتحتوي هذه البرامج على سجلات للمقابلات التي أجريت مع آلاف الأفراد الذين قدموا ساعات طويلة

لذكرياتهم. وقد أنشئت رابطة للتاريخ الشفوي وهي هيئة من المؤرخين المهتمين بهذا النوع من البحوث (Gall et al., 2003, p. 522).

ويتضمن النوع الرابع من المعلومات وهي **الآثار** أية أشياء حسية أو بصرية وتحتوي على معلومات عن الماضي. فالمباني المدرسية، والأثاث المدرسي، والخطط الهندسية لإنشاء المباني المدرسية، والكتب المدرسية، والمعينات السمعية والبصرية، تعتبر عينات للآثار التي يمكن أن يدرسها المؤرخون.

تسجيل بيانات المصادر التاريخية:

قد لا يعرف الباحث التاريخي أية بيانات من المصادر الأولية أو الثانوية يمكن أن يستفيد منها في مرحلة تالية من دراسته. ومن المحتمل جدا أن تتطلب مرحلة تفسير البيانات جمع حقائق جديدة لم يكن يعتقد الباحث من قبل أنه سوف يحتاجها. وتزداد صعوبة اتخاذ قرار بنوع البيانات التي يحتاجها الباحث عندما يكون المصدر نفسه غير متوفر. فقد يحتاج الباحث إلى الانتقال مسافات طويلة إلى أماكن إيداع المصدر التاريخي. ومما يزيد من مشقة البحث أن أماكن إيداع المصادر التاريخية لا تسمح غالبا بالاستعارة الخارجية وذلك بعكس المكتبات التي تسمح لكثير من المصادر بأن تترك المكتبة في استعارة خارجية. ولذلك يجب على الباحث أن يقرر في وقت مبكر من بحثه أي البيانات سوف يحتاج إلى تسجيلها لاستخدامها فيما بعد.

ويحتاج الباحث إلى معالجة أمرين قبل اتخاذ قرار بأي البيانات يسجل: الأول يتعلق بأية بيانات وبخاصة من المصادر الأولية سوف يكون من الممكن الحصول عليها. إذ عادة ما تكون السجلات المحفوظة لدى المؤسسات متاحة للباحثين، ولكن هذا لا يعني أن أي إنسان في مقدوره الاطلاع عليها. فقد يحتاج الأمر إلى الحصول على تصريح من الجهات الرسمية لدراسة مثل هذه السجلات. وبعض الوثائق غير متاحة أو قد تكون متاحة للدراسة بشروط معينة.

ويتعلق الأمر الثاني بنوع المواد التي يمكن نسخها وكتابتها في رسالة علمية. فقد تسمح مؤسسة ما بفحص الوثائق دون الاقتباس منها بشكل مباشر، وقد تسمح فقط باقتباس أجزاء معينة منها، أو قد تتطلب الحصول على إذن رسمي حتى يتمكن الباحث من الاقتباس من الوثيقة.

وكثيرا ما يلجأ الباحث إلى تصوير الأجزاء التي يريدها من الوثيقة لدراستها فيما بعد. وتسمح بعض المؤسسات بهذا الأمر، بل ويوجد التسهيلات الخاصة بالتصوير. ولكن قد يكون من غير الممكن تصوير الوثائق القديمة لأن تعريضها للتصوير قد يدمرها. وبعض الوثائق وبخاصة قصاصات الصحف لا تعطي صورا واضحة. وتحتاج بعض الوثائق إلى إمكانيات خاصة في التصوير

وبخاصة الوثائق ذات الإحجام الكبيرة، والخرائط، والرسوم البيانية.

والمسح الضوئي من الوسائل التكنولوجية المتقدمة التي تستخدم حاليا لتصوير الوثائق. ويسمح الماسح الضوئي بنقل المواد المطبوعة سواء كانت كلمات أو صورا إلى الحاسب الآلي وبالتالي يمكن تخزينها على أسطوانة مرنة أو أسطوانة مدمجة. ويمكن استرجاع الوثيقة فيما بعد باستخدام برامج معالجة الكلمات والحصول على نسخة مطبوعة منها.

تلخيص البيانات الكمية:

التاريخ الكمي فرع من البحوث التاريخية يعتمد على البيانات الرقمية والأساليب الإحصائية لدراسة عينات ممثلة أو مجتمع كامل للخروج بتعميمات واسعة تقوم على أساس جيد (Gall et al., 2003). وقد ازداد انتشار هذه الطريقة في السنوات الأخيرة. ويرجع السبب في هذا التوجه إلى أن الخلاصات التاريخية التي تقوم على عدد كبير من البيانات الكمية التي اختيرت بعناية تعتبر عادة أكثر قابلية للتعميم من الخلاصات التي تقوم على أساس من دراسة بعض الحالات. وهنا يقول وارن باتون (Button, 1979) أن الأساليب الكمية تجعل من السهل على الباحث التاريخي دراسة "الرجل العادي"، أي دراسة المواطنين العاديين، وذلك بعكس معظم الدراسات التاريخية التي تركز على عدد قليل من الرجال والنساء الذين شغلوا مناصب بارزة في المجتمع.

ويتطلب البحث التاريخي الكمي القدرة على استخدام أساليب المعاينة، وتحديد وقياس المتغيرات، وعلى بناء تصميم للبحث، والقيام بالتحليل الإحصائي للبيانات. وعند التفكير في القيام ببحث تاريخي كمي يجب الاهتمام اهتماما كبيرا بنوع البيانات التي يمكن إخضاعها للاستقصاء العلمي. مثال ذلك أن الباحث قد يكون مهتما بنوع معين من البيانات ولكنه يجد أن مثل هذه البيانات لم تسجل أبدا، أو أنها سجلت ولكنها ناقصة أو غير دقيقة. وليس من الحكمة كذلك أن يقوم الباحث بجمع أية بيانات يصادفها، فقد يترتب على ذلك جمع كم كبير من البيانات التي تستغرق وقتا كبيرا في تحليلها، وتكون نتائجها غير ذات قيمة لأهداف البحث.

وبعد أن تجمع البيانات المرتبطة بالبحث عن طريق البحث في سجلات التاريخ الكمي، يمكن للباحث تحليلها باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي. وإذا جمعت البيانات من عينة تمثل مجتمعات محددة، يمكن كذلك اختبار دلالاتها الإحصائية.

تقويم المصادر التاريخية:

تحدد عادة قيمة البحث التاريخي قدرة الباحث على الحكم على أصالة وصدق المصادر التاريخية التي مر بها أثناء القيام بالبحث. ويعرف تقويم أصالة

المصادر التاريخية والبيانات المتضمنة فيها **بالنقد التاريخي**. وعملية النقد التاريخي عملية معقدة تحتاج إلى فكر متقدم من جانب الباحث. لأن النقد التاريخي يتطلب الانتباه للتفاصيل والقدرة على الاستدلال الجيد، وعلى إحساس متطور بالتاريخ والتتابع الزمني، وعلى الألفة بالسلوك الإنساني، وعلى معرفة جيدة بالمخزون المتزايد للمعلومات التاريخية (Barzun, & Graff, 1992, p. 99).

ونناقش فيما يلي النقد التاريخي وسوف نركز فيها على تقويم الوثائق، إلا أن المبادئ المتضمنة في هذه المناقشة تنسحب أيضا على ما عداها من المصادر التاريخية مثل السجلات الكمية، والتسجيلات الشفوية، والآثار. وينقسم النقد التاريخي إلى نوعين:

- النقد الخارجي
- النقد الداخلي

النقد الخارجي:

النقد الخارجي هو عملية تحديد ما إذا كان الأصل الظاهري أو المعلن للوثيقة التاريخية (مثل المؤلف، والمكان، والتاريخ، وظروف النشر) تتوافق مع أصلها الفعلي. والنقد الخارجي ليس عادة مشكلة أساسية في البحث التاريخي التربوي. فمن النادر أن تتعرض الوثائق التربوية للتزوير أو التعديل، فليس هناك عادة سوق رائجة للمحاضر أو القرارات التربوية المزورة. وهناك من الأساليب الفنية ما يمكن من التأكد من أصالة الوثائق القديمة. فمن الممكن عادة تحديد عمر الوثيقة أو الأثر بدقة باستخدام بعض الاختبارات الكيميائية والفيزيائية.

ويجب على الباحث الذي يقوم بالنقد التاريخي أن يسأل عدة أسئلة تتعلق بالوثيقة مثل:

- هل هذه الوثيقة أصيلة؟
- هل هي النسخة الأصلية؟
- من كتبها؟ ومتى؟ وتحت أية ظروف؟

وعند الإجابة على هذه الأسئلة يجب دراسة العوامل التالية:

١- قد يكون المصدر التاريخي أصيلا وقد يكون **مزورا**. ويقصد بالتزوير وثيقة غير أصلية يدعي كاتبها بأنها أصلية، أي أن كاتب الوثيقة ليس هو الكاتب الذي يظهر اسمه على الوثيقة. ومن غير الممكن التأكد تماما من مدى أصالة المصدر التاريخي. وكل ما يمكن عمله هو افتراض بعض الفروض حول المصدر. مثال ذلك يمكن أن نفرض أن كاتب الوثيقة كان موظفا في المؤسسة التي صدرت عنها الوثيقة وليس المؤلف الذي نسبت إليه الوثيقة. وإذا لم يتحقق هذا الفرض وغيره من الفروض يزداد احتمال أصالة المصدر، وإن كان هذا أمر لا يمكن التأكد منه تماما. وإذا أدى

تقويم الوثيقة إلى الشك في مصداقيتها، يجب ذكر ذلك في تقرير البحث.

٢- تعدد المصادر قد يكون مشكلة في الحكم على أصالة مصدر أولي. والمصادر المتنوعة وثائق معدلة بشكل ما من الوثيقة الأصلية. مثال ذلك قد يكتشف الباحث أثناء بحثه في سجلات مؤسسة تعليمية وجود عدة نسخ من مذكرة داخلية يرتبط محتواها بموضوع البحث ومحفوظة في سجلات المؤسسة. ويحتمل أن هناك فروقا بين هذه النسخة والنسخ الأخرى. كأن يكون كاتب المذكرة قد أضاف بعض التعليقات الشخصية على هامش المذكرة للشخص الذي أرسلت إليه المذكرة. ولذلك قد نجد فروقا بين النسخة الأصلية والنسخ الأخرى المحفوظة في سجلات المؤسسة حتى ولو كانت فروقا بسيطة. وفي هذه الحالة يمكن اعتبار النسختين مصدرا أصليا، يكشف كل منهما عن معلومات تتعلق بحدث معين وإن كان هناك بعض الفروق بينهما.

٣- قد تشكل المصادر المتنوعة مشكلة خاصة عند العمل مع الوثائق التي يسبق تاريخها تاريخ اختراع الآلة الكاتبة. ويطلق على هذه الوثائق مخطوطات لأنها كتبت بخط اليد، وكثيرا ما تحتوي بعض الأخطاء. ويجب أن يتأكد الباحث أن النسخة التي بين يديه هي النسخة الوحيدة وأنه لا يوجد نسخ أخرى من الوثيقة غيرها. وإذا تبين وجود نسخ أخرى لابد من العمل على العثور عليها أو على الأقل التعرف على أماكن وجودها، ومحاولة التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين الوثيقة ونسخها الأخرى.

٤- عادة ما يشار إلى مؤلف الوثيقة على الوثيقة نفسها. إلا أن هذا المؤشر ليس دائما موثوقا فيه. فبعض المنشورات وبخاصة الخطب المسجلة كتبها أشخاص كانت مهمتهم تفريغ الأشرطة المسجلة، ولم يكتبها الشخص الذي سجل بصوته محتوى الوثيقة. وفي بعض حالات أخرى يضع الكاتب اسما مستعارا على الوثيقة ليخفي شخصيته الحقيقية. وقد ذكر بارزون و جراف (Barzun & Graff, 1992) مثالا عن مؤرخ قضى ٣٥ عاما في محاولة التعرف على مؤلف كتب سلسلة من المقالات في دورية أثناء الحرب الأهلية. وإذا تعدد مؤلفو الوثيقة الواحدة، فقد يكون من المستحيل تحديد كاتب الجزء الذي يهم الباحث من الوثيقة.

٥- عادة ما يكون مكان نشر الوثيقة واضحا من سجلات حفظها، أو من مؤشرات على الوثيقة نفسها. وقد يظهر تاريخ كتابة الوثيقة عليها، وإذا لم يظهر التاريخ عليها فقد يمكن استنتاجه من محتوى الوثيقة أو من تاريخ حفظها. ويجب النظر إلى تاريخ الوثيقة نظرة فاحصة، إذ أحيانا ما يرتكب الناس أخطاء عفوية إلا أنها تكون مضللة. مثال ذلك أنه من الشائع أن

يكتب الناس في بداية عام جديد السنة السابقة بدلا من السنة الجديدة.

٦- من المفيد معرفة الظروف التي كتبت فيها الوثيقة عند تحديد طبيعتها وفائدتها بالنسبة للمشكلة موضوع البحث. مثال ذلك إذا كنا ندرس وثائق صادرة عن مؤسسة معينة يجب دراسة الخريطة التنظيمية لهذه المؤسسة، وإجراءات العمل فيها. إذ تفيد هذه المعلومات في فهم الغرض من بعض الوثائق والجهة التي وجهت إليها. كما أن الحصول على مثل هذه المعلومات في مرحلة مبكرة من الدراسة تساعد الباحث على تحديد بحثه في أنواع معينة من الوثائق المؤسسية.

النقد الداخلي:

يتضمن النقد الداخلي تقويم دقة وقيمة العبارات التي تحتوي عليها الوثيقة. ويسأل الباحثون أنفسهم عادة مجموعة من الأسئلة عند القيام بالنقد الداخلي مثل:

- هل من المحتمل أن يتصرف الناس بالطريقة التي ذكرها كاتب الوثيقة؟
- هل من الممكن أن تقع الأحداث المذكورة في الوثيقة في فترة زمنية متقاربة كما هو مذكور في الوثيقة؟
- هل أرقام الميزانية التي ذكرها الكاتب معقولة؟

وعند الإجابة عن هذه الأسئلة أو غيرها يجب ألا يرفض الباحث عبارة ما من عبارات الوثيقة لمجرد أن الحدث أو الموقف الذي تصفه الوثيقة يبدو غير محتمل. فكثير من الناس يتذكرون أحداثا كثيرة غير محتملة وقعت في حياتهم.

والنقد الداخلي أكثر تعقيدا من النقد الخارجي لأنه يتضمن رأي المؤرخ في صدق العبارات المكتوبة في المصدر التاريخي، وكذلك تقويما لكاتب المصدر. فمن المهم التأكد من أن الكاتب كان ملاحظا كفؤا للأحداث التي يشير إليها. إذ أوضحت كثير من الدراسات النفسية أن شاهد العيان يمكن أن يكون غير موثوق فيه وبخاصة إذا كان متأثرا انفعاليا أو يشعر بالتوتر وقت الأحداث (Gall et al., 2003). وهذا ما لاحظه مؤلف هذا الكتاب عند دراسته لأقوال بعض الأفراد الذين عاصروا غزو الكويت عام ١٩٩٠، أو حرب الخليج في عام ١٩٩١ عن خبراتهم أثناء الغزو وأثناء الحرب. وحتى في المواقف التي لا تتضمن انفعالات قوية نجد أن بعض الملاحظين أكثر كفاءة من ملاحظين آخرين.

وإذا كانت الأحداث ذات طبيعة فنية (مثل الإجراءات القانونية التي يترتب عليها فصل ناظر مدرسة مثلا)، فمن المهم في مثل هذه الحالات معرفة مدى مهارة الكاتب في رواية الأحداث. فالكاتب ذو الخبرة المحدودة قد ينزع إلى تجاهل أحداث مهمة، أو يسيء تفسير بعض تفاصيل الموقف. وهناك أيضا مدى صدق الكاتب إذا كان متورطا شخصيا في الأحداث التي يلاحظها، فقد يكون مدفوعا لتشويه الأحداث أو الكذب بشأنها.

وحتى إذا كان المراقبون ذي حنكة وصادقين بشأن الأحداث التي يلاحظونها إلا أنهم كثيرا ما يعطون روايات مختلفة لما حدث. وما علينا إلا أن نقرأ حول اجتماع معين في وزارة التربية والتعليم في الصحف، لنرى كيف تختلف الروايات حول هذا الاجتماع بين الصحف المختلفة، وكيف تختلف مدركات الملاحظين لما شاهدوه. ولا يعني هذا بالضرورة أن شاهدا ما أكثر صدقا من شاهد آخر. فهذه أمور تتأثر بالانطباعات الشخصية عن الحدث الذي وقع، ومدى تفاعل مشاهد الحدث مع ما وقع.

ورغم أن جميع الروايات للأحداث التاريخية روايات ذاتية، إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة أنها روايات متحيز. فالتحيز عبارة عن تهيؤ لإدراك الأحداث بطريقة تؤدي إلى أن تشوه بعض الأحداث ، أو تهمل أو تكذب. فالشخص الذي الذي لديه دوافع قوية نحو قبول أحداث معينة دون أحداث أخرى، يمكن أن يعطي معلومات متحيزة. لنفرض مثلا أن باحثا وقع على وثيقة كتبها ناظر مدرسة يصف فيها نزاعا بينه وبين أحد المدرسين، فإننا يمكن أن نشك في أن ناظر المدرسة يعرض الأحداث من منظوره الخاص، ويعطي وجهة نظره بالنزاع الذي وقع، بحيث يضع نفسه في الجانب المشرق من الأحداث، وبذلك فهو يغير بشكل لا شعوري في الأحداث التي تمت.

ويجب على المؤرخين أن يفحصوا بعض العوامل مثل الانتماءات العرقية والدينية والسياسية والمركز الاجتماعي للملاحظ وذلك في محاولة لتقويم احتمال وجود تحيزات معينة. واستخدام بعض الألفاظ المشحونة انفعاليا، وسواء كانت ألفاظا سلبية أو إيجابية تعتبر أحد علامات الانتماء لموقف معين بالنسبة لقضية ما.

وهناك أربعة عوامل على الأقل يمكن عن طريقها تحديد دقة الوثائق:

١- **سمعة الكاتب** ودرجة تمكنه من المعرفة في مجال تخصصه. فيجب التأكد من أن كاتب الوثيقة شخص كفء أو كان شخصا كفئا، واسع الاطلاع يعلم مجريات الأمور بحكم وظيفته.

٢- **الوقت الذي انقضى بين حدوث الواقعة التاريخية، وتسجيل أحداثها.** فالتقارير التي تكتب أثناء حدوث الواقعة (مثل محاضر الاجتماعات)، أو بعدها مباشرة (مثل إعداد المذكرات)، أكثر دقة عادة من التقارير التي تكتب بعد مرور فترة من الزمن على الأحداث المذكورة بها.

٣- **دوافع المؤلف وتحيزاته** قد تؤدي إلى تشتيت ما يكتبه، عن قصد أو بغير قصد، فالناس عادة يتذكرون الأحداث التي يريدون تذكرها، كما ينزع الناس أيضا إلى تجسيم ما مر بهم، وذلك بإضافة بعض التفاصيل إلى ما حدث حتى يحولون ما يروونه إلى قصة مشوقة. وأحيانا يكون لدى الكاتب دوافعه، فيسيء تفسير ما حدث شعوريا أو لاشعوريا، وهذه مشكلة شديدة الخطورة.

٤- **يجب التأكد من تناسق بيانات الوثيقة** وذلك بمقارنة درجة الاتفاق بين محتوى كل فقرة، ومحتوى الفقرات الأخرى. فإذا تعارضت رواية شاهد مع الروايات الأخرى، يجب الشك في هذه الرواية. ولكن إذا تبين اتفاق ما رواه الشهود المختلفون، فإن هذا في حد ذاته يشكل دليلا على صحة وصدق ما جاء بالوثيقة. ويقوم الباحث بعد مراجعة الوثائق، وتحقيقها، وتلخيصها، وتقويمها، بكتابة النتائج، وإعداد تقرير البحث.

تحليل البيانات:

عندما تقرأ تقريرا في إحدى المجلات العلمية كتبه الباحث الذي قام بالدراسة تستطيع أن تسلم بأن الباحث كان دقيقا في استخدام المنهج العلمي، وأن إجراءات البحث والبيانات التي جمعها حدثت بالفعل. ولكن البحث التاريخي يختلف عن ذلك. فالمصادر التاريخية لها وجود مستقل عن الدراسة التي نقوم بها، لأن السجلات والوثائق التاريخية لم تكتب لاستخدامها كمصادر لمشاريع البحوث. ولذلك فبينما نجد أن الوثائق التاريخية تحقق الغرض الذي وضعت من أجله إلا أنها قد لا تخدم البحث التاريخي الذي يقوم به باحث معين، ذلك أن محتوى الوثيقة رغم أنه قد يتعرض إلى أحداث تاريخية معينة مرتبطة بالتربية والتعليم مثلا، إلا أن كاتب الوثيقة نفسه قد يكون شخصية غير مختصة بالتعليم، مما قد يلقي بظلال الشك على أهمية الوثيقة وعلى مدى ارتباطها بالأحداث والقرارات التربوية التي حدثت وقت إصدار الوثيقة.

ولذلك يجب إخضاع جميع مصادر البيانات التاريخية إلى تحليل علمي صارم لتحديد أصالة الوثيقة **(النقد الخارجي)**، ودقتها **(النقد الداخلي)**. ويلاحظ أن كثيرا من العبارات تقبل دون مناقشة إذا صدرت عن أناس معروفين لهم مكانتهم العلمية، فالعالم في تخصص معين قد يكون له آراء في تخصصات أخرى، ولكنها ليست قائمة بالضرورة على حقائق علمية. كما أن محتوى السجلات الرسمية ليس بالضرورة دقيقا لمجرد أنه مكتوب في 'سجلات رسمية'، فقد يذكر مدير منطقة تعليمية مثلا أن المدرسين يفقدون سيطرتهم على فصولهم، مثل هذا القول يعتبر رأيا، ولا يمكن اعتباره دليلا موضوعيا. ولذلك يجب أن نبين بالنسبة لكل مصدر تاريخي أنه **مصدر أصيل**، كما يجب الحكم على **مدى دقة محتواه** وقد سبقت الإشارة إلى مثل هذه الأمور.

تركيب البيانات:

يجب تنظيم البيانات التاريخية وتركيبها وتأليفها، كما هو الحال في مراجعة البحوث السابقة، وذلك من أجل الوصول إلى الخلاصات والتعميمات الضرورية. وكما أننا لا نقوم في مراجعة البحوث السابقة بمجرد سرد لنتائج المصادر المختلفة، يجب ألا تكون نتائج البحث التاريخي مجرد عرض زمني للأحداث. ويلاحظ أن

نقاد البحوث التاريخية يشككون في صدق التعميمات التي تبنى على أحداث لا يمكن أن تتكرر بحذافيرها. ولهذا الأمر أهميته وجدارته، ولذلك يجب الحرص الشديد عند تعميم النتائج، إلا أن مشكلة التعميم هذه ليست قاصرة على البحوث التاريخية. فمن المستحيل تكرار أي بحث تربوي مطبق على الإنسان، وحتى ولو كان بحثا تجريبيا محكم الضبط. وفي البحوث التاريخية كما هو الحال في مناهج البحث الأخرى، يكون التعميم أقرب إلى الدقة عندما تتكرر الأحداث والمواقف.

وحيث إن تلخيص البحث التاريخي يقوم على التحليل المنطقي للبيانات وليس على التحليل الإحصائي، يجب أن يحرص الباحث على توخي الموضوعية ما أمكن. فمن السهل تجاهل بعض الأدلة أو الاستغناء عنها إذا لم تكن تؤيد فروض البحث، فقد يكون الباحث أكثر صرامة، ودون وعي منه، في تطبيق المعايير عندما يقوم بالنقد الداخلي لبيانات لا يحتاجها.

ويرى نيومان (Neuman, 2000, p. 476) أن تقرير البحث التاريخي يجب أن يستوفي عشرة نقاط هي:

١- **التتابع:** الباحث التاريخي حساس للترتيب الزمني للأحداث، ويضع سلسلة من الأحداث في ترتيب زمني لوصف العملية التي هو بصددها. مثال ذلك قد يقوم الباحث الذي يدرس إقرار قانون أو تطور معيار اجتماعي إلى تقسيم العملية إلى مجموعة من الخطوات المتتابعة.

٢- **المقارنة:** عقد مقارنة بين أوجه التشابه والاختلاف في الأحداث يعتبر أحد الخصائص المهمة للبحث التاريخي. وهنا يجب على الباحث أن تكون هذه المقارنات صريحة بحيث يمكن التعرف بشكل جيد على أوجه التشابه والاختلاف في الأحداث. مثال ذلك الباحث الذي يقارن بين نظامين تعليميين في فترتين زمنيتين مختلفتين أو في دولتين مختلفتين يبدأ بوضع قائمة بخصائص التعليم في كل من الفترتين أو الدولتين.

٣- **الاقتران:** كثيرا ما يكتشف الباحث التاريخي أن حدثا أو عملا أو موقفا ما يتوقف على أحداث أو أعمال أو مواقف أخرى أو يقترن بها. وبيان أن حدثا ما كان يتوقف على حدث آخر أمر هام جدا. مثال ذلك أن الباحث الذي يدرس النشأة التاريخية للمدارس قد يلاحظ أن الأسر لم تعد قادرة على توفير التربية الضرورية لأبنائها ففوضت المدارس للقيام بعملية التعليم.

٤- **الأصول والنتائج:** يقتفي الباحثون التاريخيون أصول الأحداث والأعمال والنظم والعلاقات الاجتماعية في الماضي، أو يتابعون نتائجها في الفترات الزمنية التالية. مثال ذلك أن الباحث الذي يتابع تطور الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة، قد يُرجع أسباب قيام هذه الطريقة إلى ظهور آراء حول أهمية فهم واستيعاب المواد المقروءة.

٥- **الحساسية للمعاني المتضاربة:** تتغير معاني الأشياء عبر الحقب الزمنية

المختلفة، كما تختلف عبر الثقافات المختلفة. ولذلك يتساءل الباحث التاريخي عما إذا كان معنى كلمة أو مصطلح نفسي أو تربوي معين قد اختلف من فترة زمنية إلى فترة أخرى. أو إذا كان معنى كلمة في ثقافة ما هو نفس المعنى في ثقافة أخرى. مثال ذلك أن الدرجة الجامعية كان لها معنى مختلفا في الماضي عنها في الوقت الحاضر، فقد كانت نسبة الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى لا تتعدى نسبة محدودة للغاية من الشباب، وذلك بعكس الوقت الحاضر الذي أصبح فيه الحصول على الدرجة الجامعية متاحا للكثيرين. فقد كان الحصول على الدرجة الجامعية في الماضي مكلفا، أما الآن في ضوء مجانية التعليم، أصبح في إمكان الكثيرين الالتحاق بالجامعات.

٦- **التعميم المحدود:** المبالغة في التعميم من الأمور التي تشكل مشكلة للبحوث التاريخية. ونجد أن قليلين من الباحثين التاريخيين هم الذي يضعون قواعد صارمة، ويتجنبون التعميم المبالغ فيه. ولذلك بدلا من محاولة التعميم من أحداث تاريخية إلى أحداث تاريخية أخرى يجب على الباحث أن يحاول أن يسرد العوامل الخاصة المؤثرة في الحدث دون اللجوء إلى التعميم إلا إذا كانت أوضاع الفترة التاريخية التي يدرسها تفرض هذا التعميم.

٧- **ارتباط الأحداث:** يحاول الباحثون التاريخيون التعرف على العوامل التي تظهر مع بعضها البعض في الزمان والمكان. مثال ذلك قد يتساءل باحث عما إذا كان معدل الجريمة في مدينة ما خلال القرن العشرين قد ازداد نتيجة لتزايد عدد السكان في تلك المدينة.

٨- **الجزء والكل:** من المهم وضع الأحداث في سياقها. إذ يقوم بعض الباحثين التاريخيين باستعراض سريع للروابط بين أجزاء عملية، أو تنظيم، أو بين حدث والسياق الذي ظهر فيه هذا الحدث. فالدارس مثلا لنظام التعليم في مصر في القرن التاسع عشر لابد أن يدرس هذا النظام في إطار الأحداث السياسية والاجتماعية في تلك الفترة حتى يستطيع أن يربط بين الأحداث التي يدرسها والسياق الذي كان سائدا في مصر في ذلك الوقت.

٩- **التشابه:** التشابه بين الأحداث قد يكون هاما وبخاصة عند عقد مقارنات معينة. ولكن المبالغة في إعطاء تشابهات غير مناسبة قد يكون خطرا ويؤدي للوصول إلى أحكام غير سليمة.

١٠-**التأليف:** يقوم الباحثون التاريخيون بتركيب مجموعة من الأحداث والتفاصيل مع بعضها البعض في كل شامل. وتركيب النتائج المرتبطة ببعضها البعض من تعميمات وتفسيرات محدودة إلى فكرة واحدة متماسكة. مثال ذلك الباحث الذي يدرس تطور نظرية التعزيز، نجده يضع العناصر المتشابهة من نظرية إلى أخرى ويقوم في النهاية بإعطاء فكرة شاملة موحدة حول مفهوم التعزيز في نظريات التعلم المختلفة.

الفصل الخامس عشر

بحوث المناهج المختلطة

إذا كان في إمكان الباحث أن يستخدم كلا من البحوث الكمية والبحوث الكيفية، فإنه يستطيع في هذه الحالة أن يستخدم التصميم المختلط الذي يجمع بين النوعين. فالبحوث الكيفية آخذة في الانتشار بالتدريج وقد اكتسبت مكانة كبيرة بين الباحثين التربويين والنفسيين. كما أن البحوث الكمية قد تأسست منذ فترة طويلة وأصبح لها مكانتها الراسخة بين الباحثين. ولذلك فكر كثير من الباحثين "بالمزج" بين الطريقتين في البحث وأصبح من الممكن استخدام المناهج المختلطة التي تجمع بين الطريقتين الكمية والكيفية. ويتناول هذا الفصل تصميمات البحوث المختلطة، ومتى يمكن استخدامها، ويعطي تقويما للخصائص الرئيسية لهذا التصميم، وخطوات إجرائه وتقويمه.

لنفرض أن باحثا مثل عمار رأي أن يجمع بين البحوث الكمية والبحوث الكيفية، فإنه في هذه الحالة قد يبدأ بدراسة مسحية عن مدى انتشار ظاهرة التأخر الدراسي، ثم يقوم بعقد مقابلات مع بعض التلاميذ لتفسير نتائج الدراسة المسحية. وينظر عمار إلى هذه الدراسة باعتبارها تتكون من مرحلتين: المرحلة الكمية وفيها يحاول عمار الإجابة على السؤال التالي: "ما العوامل التي تؤدي إلى التأخر الدراسي؟" وفي هذه الدراسة يبدأ عمار بجمع بيانات كمية مسحية ويتبعها بمقابلات كيفية يبني بها فوق النتائج الأولية. وفي هذه فإن عمار يكون قد اختار القيام بدراسة مختلطة.

تعريف بحوث المناهج المختلطة:

تصميم البحوث المختلطة طريقة لجمع وتحليل ومزج كل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية في دراسة واحدة لفهم مشكلة من مشكلات البحث. ويرى كل من بروور وهنتر (Brewer & Hunter, 1989, p. 28) أن هذه طريقة صحيحة من طرق الاستقصاء الممكن القيام بها.

ويجب على الباحث الذي يريد استخدام هذا التصميم أن يكون لديه فهم كاف لكل من البحوث الكمية والبحوث الكيفية. ونظرا لأن القارئ قد لا يألف هذا التصميم فمن واجب الباحث تعريفه به. ويتطلب هذا التصميم جمع بيانات مكثفة وتحليلها وهذا يؤدي بالتالي إلى أن يستغرق البحث وقتا طويلا. ولذلك فإن الباحث الذي يرغب في استخدام هذا التصميم قد يفضل أن يشارك في فريق بحث جمعي (Creswell, 2005).

متى نستخدم المنهج المختلط؟

هذا التصميم مفيد من عدة نواحي. ويمكن للباحث أن يقوم ببحـ ث يعتمـ د على المناهج المختلطة عندما يكون لديه بيانات كمية وبيانات كيفية معا، حيـ ث أن استخدامهما معا يساعد على وضوح البيانات وفهم أكثر لمشكلة البحث أكثـ ر مـ ن استخدام كل منهج بمفرده. وتصميم بحث المناهج المختلطة يـ ساعد علـ ى إبـ راز نواحي القوة في كل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية. فالبيانـ ات الكميـ ة مثـ ل الدرجات التي نحصل عليها من أداة من الأدوات تعطينا بيانات رقمية محددة يمكـ ن تحليلها إحصائيا ويمكن أن تعطينا نتائج لتقويم مدى تكرار وحجم التوجهات. كمـ ا أنها تعطينا معلومات مفيدة إذا كنا نرغب في وصف أعداد كبيرة من الناس. ومـ ع ذلك فإن البيانات الكيفية مثل تلك التي نحصل عليها من المقابلات المفتوحة وتمكننا من إعطاء الكلمات الفعلية التي ذكرها الناس في الدراسة توفر لنا جوانب مهمة من مشكلة البحث وتمكننا من الحصول على صورة مركبة للموقـ ف. ويقـ ول مـ ايلز وهوبرمان (Miles & Huberman, 1994, p. 42) أن هذا النوع مـ ن البحـ وث يعطينا "مزيجا قويا". فعندما نقوّم النتائج الكمية والنتائج الكيفية معا نستطيع إعطاء صورة مركبة للظاهرات الاجتماعية (Greene & Caracelli, 1997, p. 7).

ويمكن كذلك القيام ببحث يستخدم المناهج المختلطة عندما نريد أن ننتقل من مرحلة من البحث إلى مرحلة أخرى. فقد نرغب في استطلاع البيانات كيفيا لبنـ اء أداة أو للتعرف على بعض المتغيرات التي يمكن اختبارها في دراسة كميـ ة تاليـ ة. ويمكن كذلك استخدام المناهج المختلطة عندما نقوم ببحث كمي ونرغب فيمـ ا بعـ د بإجراء دراسة تتبعية كيفية للحصول على معلومات تفصيلية خاصة لا يمكننا التحليل الإحصائي من الحصول عليها.

ويمكن القيام كذلك بدراسة مختلطة المناهج عندما نريد أن نضيف عنصرا كيفيا إلى دراسة كمية. وإذا كان برنامج الدراسات العليا في كلية مـ ن الكليـ ات لا يهتم كثيرا بالدراسات الكيفية، يمكن للطالب في مثل هذه الحالة اسـ تخدام المنـ اهج المختلطة لعرض مشروع يحتوي على عنصر كيفي.

تطور بحوث المناهج المختلطة:

يمكن تتبع تطور بحوث المناهج المختلطة في عدة مراحل.

١- مزج عدة أشكال من البيانات الكيفية:

مزج العلماء الباحثون التربويون والاجتماعيون منذ الثلاثينيات من القـ رن الماضي بين طرق جمع البيانات في دراساتهم (Sieber, 1973). إلا أنه عندما قدم كامبل وفيسك (Campbell and Fiske, 1959) المناهج متعددة السمات ومتعـ ددة المداخل أثار ذلك الاهتمام باستخدام مناهج متعددة في دراسة واحـ دة. ولـ م يكـ ن

اهتمام كامبل وفيسك موجها نحو المناهج المختلطة في البحث، ولكن اهتمامهما كان موجها نحو بناء سمات نفسية صادقة. ولتحقيق ذلك اقترحا عملية يمكن للباحثين من خلالها جمع مقاييس متعددة للسمات المتعددة وتقويم كل مقياس بطريقتين على الأقل. وعندما أجريا معامل ارتباط بين الدرجات ووضعا معاملات الارتباط في مصفوفة أدى ذلك إلى وجود مصفوفة متعددة الطريقة ومتعددة السمات. ويمكن للباحث من خلال هذه المصفوفة تحديد صدق السمة وذلك عن طريق فحص المصفوفة وتقويم ما إذا كانت مقاييس السمات ترتبط فيما بينها ارتباطات أعلى من ارتباطها بمقاييس السمات الأخرى التي تستخدم طرقا منفصلة. وقد أمكن الحصول على معلومات مفيدة من تلك الارتباطات عن أشكال مختلفة للصدق. وقد شجع استخدام المناهج المتعددة في قياس إحدى السمات الباحثين الآخرين على جمع أكثر من نوع من البيانات حتى ولو كانت البيانات كلها كمية، مثل درجات الحكم على الأقران واختبارات ارتباط الكلمات.

٢- التوسع في الجمع بين البيانات الكمية والبيانات الكيفية:

وسرعان ما قام الباحثون بجمع البيانات الكمية والكيفية في آن واحد. وبحلول عام ١٩٧٣ اقترح سيبر الجمع بين بيانات متعمقة من دراسات الحالة والدراسات المسحية مما أدى إلى نشأة "أسلوب جديد في البحث" و"تكامل أساليب البحث" في دراسة واحدة. وبعد مرور سنوات قليلة قام جيك (Jick, 1979) بالدراسات التي تجمع بين طرق المسح والمقابلات شبه المقننة والملاحظة والبيانات التاريخية لتقديم "صورة شاملة ثرية" عن القلق وعدم الإحساس بالأمن الوظيفي أثناء الدمج بين المؤسسات المختلفة (Creswell, 2005).

وكانت دراسة جيك أكثر من مجرد فحص اندماج عدد من الطرق فإن موضوعه استخدم الدمج بين المناهج لشرح طريقة "إجراءات البيانات المثلثة" وقد استمد مصطلح البيانات المثلثة من علم البحرية العسكرية وهي العملية التي يقوم فيها البحارة باستخدام نقاط مرجعية متعددة لتحديد مكان الهدف بالضبط في البحر. ويعني تطبيق هذه الطريقة على مناهج البحث قدرة الباحثين على تحسين بحوثهم بجمع ودمج أنواع مختلفة من البيانات التي ترتبط بنفس الظاهرة. ويأتي هذا التحسن من مزج الجوانب القوية في طريقة ما وتحييد نواحي الضعف في طريقة أخرى. مثال ذلك أنه في إحدى الدراسات عن قيادة ناظر المدرسة الإعدادية يمكن للباحث زيادة الملاحظات الكيفية للسلوك مع بيانات كمية مسحية مما يساعد على توفير ثقة أكبر في القدرة على تعميم البيانات. فالملاحظات الكيفية تساعد على فهم المضمون الذي تحدث فيه القيادة وتمكن من توضيح العلاقات الإحصائية الكمية والنتائج الرقمية. ويعتبر تثليث أو تحويل البيانات في دراسة واحدة طريقة جذابة من طرق البحث المختلطة اليوم (Creswell, 2005).

٣- وضع إجراءات للدراسات التي تستخدم المناهج المختلطة:

ومن العوامل الأخرى التي أسكتت هذا الجدل ظهـور الاهتمـام المتزايـد بالمظاهر الإجرائية لبحوث المناهج المختلطة. فقد استطلع الكتـاب "أغـراض" البحوث المختلطة، وتعرفوا على تصميمات بديلة يمكن استخدامها، كما حددوا نظاما لترقيم هذه التصميمات ونماذج بصرية لها.

الدراسة رقم ١ **كيفية + كمية**
الدراسة رقم ٢ **كمية** ←── كيفية
+ تشير إلى جمع بيانات كمية أو كيفية بطريقة متآنية أو متتابعة ←── تشير إلى جمع البيانات الكمية والكيفية بطريقة متتالية الحروف ذات البنط الأسود يشير إلى أولوية مرتفعة للبيانات الكمية والكيفية الحروف ذات البنط العادي تشير إلى أولوية منخفضة للبيانات الكمية والكيفية.

شكل ١٥-١ وضع نظام لترقيم الدراسة التي تتبع المناهج المختلطة

وترتب على استخدام فكرة الإجراءات المثلثة ظهور غرض واحد لمـزج المناهج وهو تكامل قواعد بيانات متعددة لفهم ظاهرة معينة ومشكلة من مـشكلات البحث. وسرعان ما ظهرت أسباب أخرى. إذ يمكن جمع بيانات كميـة وبيانـات كيفية بشكل منفصل على مرحلتين حتى تؤكد بيانات مصدر واحد أو تفصل أو تكمل البيانات من المصدر الثاني. وفي التصميمات الأكثر تعقيدا قد يمتد جمع البيانـات إلى ثلاث مراحل أو تجمع من عدة مستويات في المنظمة أو الهيئة التي يجري بحثها مثل المدرسة التي يمكن أن تجري فيها الدراسة على عدة مستويات تـشمل الطلبـة والمدرسين والإداريين. ويمكن كذلك دمج شكل من أشكال البيانات التي لـم تعـد مستخدمة في شكل آخر أصبحت له أهمية أكثر (Creswell, 2003).

الدعوة إلى نظام مستقل:

مع ظهور عدد من الإجراءات وترقيم نظامها وتحديد تـصميمات محـددة تحولت المناقشة إلى اعتبار بحوث المناهج المختلطة نوعا خاصا من مناهج البحـث له استقلاله واختلافه عن التصميمات الأخرى، فقـد أضـيف الآن إلـى البحـوث التجريبية والبحوث المسحية والبحوث الارتباطية وغيرها بحوث المناهج المختلطة. وقد كتب دعاة هذا التصميم العديد من الفصول والكتب حول المناهج المختلطة منها: (Greene & Caracelli, 1997; Reichardt & Rallis, 1994; Tashakkori & Teddlie, 1998). وبالإضافة إلى ذلك فإن التعديلات في عملية تكامل البحوث الكمية والبحوث الكيفيـة مـستمرة (Caracelli & Greene, 1993)، واسـتخدام برامج الحاسب الآلي الخاصة بدمج التحليل الإحصائي للبيانات مع برامج التحليـل الوصفي (Bazeley, 2000)، وتعريف ومناقـشة العديـد مـن الدراسـات التـي

استخدمت المناهج المختلطة والتي نشرت في الكتب العلمية مثل: (Creswell et al., 1996; Datta, 1994; Greene et al., 1989).

أنواع تصميمات المناهج المختلطة:

رغم أن العمل بدأ في تحديد أنواع تصميمات المناهج المختلطة إلا أن كثيرا من النماذج والطرق كان فعلا قد ظهر في التراث البحثي. والإستراتيجية التي تبناها الكتاب هي مراجعة الدراسات التي نشرت ثم وتصنيفها حسب نوع التصميم (Greene et al., 1989).

وقبل فحص أنواع التصميمات يحسن بنا استرجاع الاستراتيجيات المفيدة للتعرف على المناهج المختلطة المذكورة في التراث البحثي. وإحدى هذه الاستراتيجيات هي طرح الأسئلة التالية للمساعدة على التعرف على دراسة ما باعتبارها دراسة مختلطة:

- هل يوجد دلائل في العنوان؟ وهنا يجب النظر في العنوان لتحديد إذا ما كان يتضمن كلمات مثل كمي وكيفي، أو مناهج مختلطة، أو غيرها من الكلمات المشابهة لتحديد مجموعة البيانات الكمية والكيفية. والمصطلحات المرتبطة بها مثل متكاملة، أو مجمعة، أو الإجراءات المثلثة، أو المنهج المتعدد، أو النموذج المختلط، أو المنهج المختلط.
- هل هناك دلائل في جمع البيانات؟ لابد من دراسة الجزء المتعلق بالمنهج أو الإجراءات حيث يتناول الباحث جمع البيانات ويحدد إذا ما كان الباحثون يناقشون شكل الكمية (مثل الأرقام) والبيانات الكيفية (مثل الكلمات أو الصور) كجزء من جمع البيانات.
- هل هناك دلائل في أسئلة البحث؟ يجب فحص ملخص أو مقدمة الدراسة لتحديد الغرض من البحث أو أسئلة الدراسة. هل تشير الوثائق التي تم فحصها نوع البيانات التي يهدف إلى أن يجمعها الباحث وهل في نيته جمع بيانات كمية وبيانات كيفية أثناء قيامه بالدراسة؟

وبعد التعرف على منهج الدراسة باعتباره يتبع النموذج المختلط، يجب معرفة أي نوع من النماذج المختلطة التي يستخدمها المؤلف. وفي هذه الحالة قد تسأل الأسئلة التالية:

١- ما أولوية أو وزن يعطيها الباحث لجمع البيانات الكمية أو الكيفية؟ فكثيرا ما يهتم الباحث أكثر بنوع منهما، إلا أنه أحيانا ما يعتبر النوعين متساويين.

٢- ما ترتيب جمع البيانات الكمية والكيفية؟ إذ يجب تحديد أيهما يأتي أولا وأيهما يأتي ثانيا.

٣- كيف يحلل الباحث البيانات فعلا؟ إذ يجب تحديد ما إذا كان الباحث يوحدون بين البيانات عند تحليلها أم يتركون النوعين منفصلين.

وباستخدام هذه الأسئلة الثلاثة يمكن تحديد معظم المناهج المختلطة المستخدمة عادة في البحث النفسي أو التربوي.

ويوضح شكل ١٥-١ ثلاثا من هذه التصميمات وهي التصميم المثلث، والتصميم التفسيري، والنموذج الكشفي.

تصميم الإجراءات المثلثة

الغرض من تصميم المناهج المختلطة ذات الإجراءات المثلثة هو جمع البيانات الكمية والكيفية في الوقت نفسه، ثم دمج البيانات، واستخدام النتائج لفهم مشكلة البحث. والمنطق الأساسي لهذا التصميم هو أن واحدا من أشكال جمع البيانات يعطي قوة تساعد على استبعاد نواحي الضعف في الشكل الآخر. مثال ذلك أن الدرجات الكمية في إحدى الأدوات تعطي قوة يساعد على التغلب على نواحي الضعف في الوثائق الكيفية. وبالمثل فإن الملاحظات الكيفية المتعمقة تعطي قوة للبيانات الكمية التي لا توفر لنا معلومات كافية عن الموقف.

كيف تتم عملية مناهج الإجراءات المثلثة؟ يجمع الباحث كلا من البيانات الكمية والكيفية، ثم يقارن النتائج التي نحصل عليها من تحليل كل منهما، ويحدد ما إذا كانت بيانات أحد الطريقتين تعزز أم تضعف الطريقة الأخرى. والمقارنة المباشرة لمجموعتي البيانات تؤدي إلى الحصول على "تثليث" لمصادر البيانات كما هو واضح من شكل ١٥-٢ فإن هذا التصميم يساعد على:

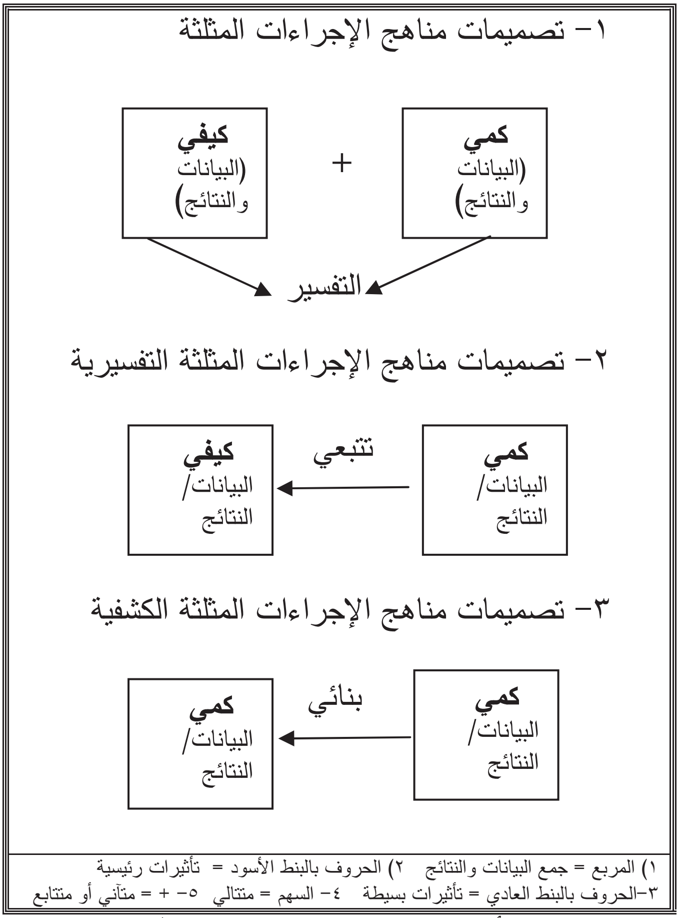
١- ***يعطي الباحث للبحث المختلط أولوية متساوية لكل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية.*** (أنظر إلى **كمي** و**كيفي** في الشكل ١٥-٢) إذ نجد الباحث يقدر كلا نوعي البيانات وينظر إليهما باعتبارهما مصدران متساويان للمعلومات في الدراسة. مثال ذلك أن البيانات التي نحصل عليها من المقابلة لها نفس قيمة المعلومات التي نحصل عليها من الاختبار).

٢- ***يجمع الباحث كلا من البيانات الكمية والبيانات الكيفية بشكل متآني خلال الدراسة.*** إذ يراجع الوثائق عن تعلم أطفال ما قبل المدرسة مثلا، في الوقت نفسه الذي يجمع الملاحظات عن سلوكهم باستخدام قائمة مراجعة.

٣- ***يقارن الباحث بين تحليل نتائج البيانات الكمية والبيانات الكيفية ليحدد إذا ما كان النوعان يعطيان النتائج نفسها.*** مثال ذلك "تكميم" الأفكار الكيفية

التي نحصل عليها من المقابلات وتحويل تكراراتها إلى درجات، ثم مقارنة هذه الدرجات بالدرجات التي نحصل عليها من مقاييس تقيس نفس المتغيرات.

وتكمن قوة هذا التصميم في أنه يجمع بين مزايا كل من طريقتي جمع البيانات. فالبيانات الكمية تساعد على التعميم في حين أن البيانات الكيفية توفر معلومات عن الموقف أو المضمون. وبذلك يمكن هذا التصميم الباحث من الحصول على أفضل مزايا جمع البيانات الكمية والبيانات الكيفية. ولكن من صعوبات هذا النوع من مصادر المعلومات هي الحاجة إلى تحويل شكل البيانات من نوع إلى النوع الاخر حتى يمكن المقارنة بين قواعد البيانات. وحتى إذا التكامل ممكنا بين المصدرين، فقد نصادف نتائج متعارضة، مما يجعل من الضروري جمع بيانات إضافية للتوفيق بين هذا التعارض.



شكل ١٥-٢ أنواع تصميمات البحوث المختلطة

وقد جمع روسك وواينبرج (Russek & Weinberg, 1993) بيانات كمية وكيفية في الوقت نفسه، واستخدما نتائج النوعين لفهم التطبيقات التكنولوجية في المدرسة الابتدائية. وسعيا إلى اختبار كيف طبق ١٦ مدرسا بالمدرسة الابتدائية مجموعتين إضافيتين من دروس الرياضيات، إحداهما تستخدم الحاسبات اليدوية والثانية تستخدم الحاسب الآلي. ولدراسة هذه العملية قاما بإجراء مقابلات كيفية مع المدرسين والنظار، وأجريا ملاحظات غير شكلية في الفصل، وفحصا الوثائق المدرسية، وحصلا على استجابات المدرسين على أسئلة مفتوحة في استبيان. ومن الناحية الكمية جمعا ملاحظات في الفصل باستخدام قائمة المراجعة، وقوائم لتقويم الدروس وورش العمل، كما حصلا على بيانات مقياسين ذاتيين لدراسة مشاعر المدرسين واتجاهاتهم واهتماماتهم.

وكان غرض روسك وواينبرج من استخدام المناهج المختلطة هو الحصول على صورة كاملة لعملية التطبيق. وبينا كيف أن المناهج المختلطة يمكن أن تظهر البيانات المندمجة والمتعارضة ومكملة. مثال ذلك أن أنهما قارنا بين نتائج استبيان المدرسين ونتائج المقابلات حول استخدام كل من الحاسبات اليدوية والحاسب الآلي في قاعة الفصل. وعندما حصلا على نتائج متناقضة أرجعا ذلك إلى تردد المدرسين في أن يضعوا على الأوراق ما أفصحوا عنه أثناء ملاحظاتهم الشفوية. وشعرا كذلك بأن الاستبيان كان أقل صدقا لأن المدرسين ربما شعروا بأن الاستبيان قد يصبح جزءا دائما في سجلاتهم الشخصية.

التصميم التفسيري:

قد يفضل الباحث أن يجمع بيانات المناهج المختلطة في مرحلتين متتاليتين. وهذا التصميم المبين في شكل ١٥-٢ هو تصميم المناهج المختلطة التفسيري. ويعتبر هذا التصميم أكثر تصميمات المناهج المختلطة شيوعا في البحوث النفسية والتربوية. ويسمى هذا التصميم أيضا "النموذج ذو الوجهين" (Creswell, 1994). ويتم في المرحلة الأولى من هذا التصميم جمع بيانات كمية، أما جمع البيانات الكيفية فيأتي في المرحلة الثانية للمساعدة في تفسير وشرح النتائج الكمية وتعميقها. والمنطق الذي يقف وراء هذا التصميم هو أن البيانات الكمية ونتائجها تعطي صورة عامة عن مشكلة البحث، ولذلك فهناك حاجة إلى القيام بمزيد جمع البيانات الكيفية لتنقية الصورة العامة وتفصيلها أو شرحها. وإذا رجعنا إلى الشكل رقم ١٥-٢ فإننا نستطيع أن نرى في هذا التصميم:

- ♦ أن الباحث يضع الأولوية على جمع البيانات الكمية وتحليلها. ويتم هذا عن طريق البدء بها في مرحلة مبكرة من الدراسة والتأكيد على أنها تمثل مظهرا رئيسيا من جمع البيانات. ويأتي بعد ذلك عنصر كيفي صغير في المرحلة الثانية من البحث.
- ♦ يقوم الباحث باستخدام المناهج المختلطة جمع البيانات الكمية أولا، ثم يتبع ذلك بالجمع الثانوي للبيانات. وكثيرا ما يقوم الباحثون بعرض هاتين

الدراستين على مرحلتين، مع التأكيد على كل مرحلة بوضوح في عناوين التقرير.

- ♦ يستخدم الباحث في المناهج المختلطة البيانات الكيفية لتنقية نتائج المرحلة الكمية. وتؤدي هذه التنقية إلى استكشاف بعض حالات نموذجية، وعرض نتيجة رئيسية بتفصيل أكبر، أو تتبع بعض حالات متطرفة.

ولهذا التصميم ميزة التعرف بوضوح على الأجزاء الكمية والأجزاء الكيفية، وهي ميزة يستفيد منها القراء كما يستفيد منها مصمم الدراسة والقائم بها. وعلى العكس من الطريقة المثلثة ليست هناك حاجة إلى دمج أو العمل على تكامل شكلين من أشكال جمع البيانات. كما أن هذا التصميم يجمع بين أفضل ما في البيانات الكمية والبيانات الكيفية–الحصول على نتائج كمية من المجتمع في المرحلة الأولى ثم نقوم بتحليل هذه البيانات والإضافة إليها من خلال استكشاف البيانات استكشافا متعمقا في المرحلة الثانية. إلا أن صعوبة استخدام هذا التصميم تكمن في أن الباحث يحتاج إلى تحديد مظهر النتائج الكمية الذي يجب استخدامه في المرحلة التتبعية (مثال ذلك فرض مرفوض أو فرض فشل الباحث في رفضه). وهذا التصميم يحتاج إلى عمل وجهد كبير متواصل ويحتاج إلى الخبرة والوقت لجمع البيانات الكمية والبيانات الكيفية.

ومن الأمثلة الجيدة على التصميم التفسيري ذي المرحلتين، البحث الذي قام به عام ١٩٩٧، كل من بلوستين وفيليبس وجون دافيد وفنكلبرج ورورك (Blustein, Philips, John-David, Finkelberg, & Roarke, 1997). فقد اختبر بحثهم مرحلة الانتقال من المدرسة للعمل لخمسة وأربعين مستعدين للعمل (تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٩ سنة) والذين تركوا المدرسة الثانوية منذ أقل من عشر سنوات وليسوا خريجي جامعة أو مقيدين فيها حاليا. وقد وصف الباحثون طريقة جمعهم للبيانات واستراتيجياتهم في تحليلها بقولهم أنه "تم استخدام منهجين كميين بصفة مبدئية للمساعدة على التركيز على استكشافاتنا الكيفية ووصفها" (ص ٣٧٣). وقد جمعوا البيانات من أفراد العينة المذكورة (٤٥ فردا) باستخدام استمارة مقابلة واحدة كانت تحتوي على أسئلة مفتوحة ومغلقة. ولتحقيق هذا الغرض قاموا بإجراء معامل ارتباط بين أداتين (مؤشرين) عن الانتقال التواؤمي حصلوا عليه من أسئلة مغلقة (الرضا الوظيفي والالتزام المهني). وبدأوا المرحلة الثانية بعد أن قاموا بعزل ١٤ متغيرا لتحليلها أكثر، وفي هذه المرحلة تعرفوا على مشاركين ذوي درجات مرتفعة جدا أو درجات منخفضة جدا على كل مقياس ودرسوا فقرات في المقابلات التي تمت معهم لزيادة معلوماتهم عن خبرات مرحلة الانتقال.

التصميم الاستكشافي

قد يبدأ تصميم المناهج المختلطة بالبيانات الكيفية ثم يجمع بعد ذلك بيانات كمية وذلك على العكس من التصميم السابق الذي يبدأ بجمع أو تحليل البيانات

الكمية. والغرض من **تصميم المناهج المختلطة الاستكشافي** هو البدء أولا بجمع بيانات كيفية بغرض استكشاف الظاهرة، ثم جمع بيانات كمية لتفسير العلاقات التي وجدت في البيانات الكيفية. ومن التطبيقات الشائعة لهذا التصميم القيام باستكشاف ظاهرة، والتعرف على المفاهيم الأساسية، وبناء أداة، ثم اختبارها بعد ذلك. ويستخدم الباحثون هذا التصميم عندما لا يكون لديهم دراية بوجود أدوات أو متغيرات، ولا توجد مقاييس معروفة أو متوفرة عن مجتمع الدراسة (انظر شكل ١٥-٢).

- يؤكد باحث المناهج المختلطة على البيانات الكيفية أكثر من البيانات الكمية. وقد يحدث هذا التأكيد من خلال تقديم السؤال الرئيسي كسؤال مفتوح أو مناقشة النتائج الكيفية بتفصيل أكثر من النتائج الكمية.
- يقوم باحث المناهج المختلطة بجمع البيانات بالتتابع، فيجمع البيانات الكيفية أولا ثم يتبعها بجمع البيانات الكمية. ويقوم الباحث في هذا النوع من التصميمات بجمع البيانات على مرحلتين: وتتضمن المرحلة الأولى جمع البيانات الكيفية (باستخدام المقابلات، أو الملاحظات) من عدد صغير من الأفراد، ويتبع ذلك جمع البيانات الكمية (عمل دراسة مسحية مثلا) على عدد كبير من الأفراد مختارين عشوائيا.
- يضع الباحث خطة الدراسة الكمية بحيث تبني على نتائج الدراسة الكيفية المبدئية أو تشرحها. وقصد الباحث من ذلك استخدام بيانات الدراسة الكمية لتنقية النتائج الكيفية والتوسع فيها. وتؤدي الدراسة الاستكشافية الكيفية المبدئية إلى نتائج تفصيلية قابلة للتعميم خلال المرحلة الكمية الثانية.

ويتميز هذا التصميم بأنه يمكن الباحث من التعرف على المقاييس التي بنيت أساسا على البيانات التي تم الحصول عليها من المشاركين. ويستطيع الباحث استطلاع البيانات مبدئيا بالاستماع للمشاركين بدلا من معالجة موضوع بمجموعة محددة من المتغيرات. إلا أن عيب هذا التصميم يتمثل في أنه يتطلب جمع بيانات مكثفة تستغرق وقتا طويلا لتنفيذها. كما أن اختبار الأداة يضيف إلى الوقت الأصلي الوقت المستغرق في تطبيق الأداة ودراستها. كما تتطلب من الباحثين عمل قرارات حول أكثر المتغيرات صلاحية للقياس في المرحلة الكمية التتبعية من الدراسة.

ومن أمثلة هذه التصميم الدراسة التي قام بها هولاند وشيت وتايلور في عام ١٩٨٩ (Holland, Chait, & Taylor, 1989) حيث استخدم الباحثون بيانات كيفية لبناء واختبار أداة كمية. إذ اختبروا فاعلية مجلس الأمناء في كليات الآداب والكليات الشاملة. وذكر الباحثون أن "الطريقة الكيفية لهذا الموضوع أمدتهم بالأساس لبناء أساس نظري قوي يمكن تعريضه فيما بعد لخصائص قوية كمية واختبارات أمبيريقية" (ص ٤٣٩). واشتملت الدراسة الكيفية في المرحلة الأولى على مقابلة ٤٦ من مجالس الأمناء في عشر كليات. وتعرف الباحثون من البيانات على ست كفايات في المجلس (مثل فهم المضمون المؤسسي، وبناء القدرة على التعلم). وفي المرحلة الثانية من الدراسة تعرف الباحثون على ١٢ موقعا جديدا،

واستخدموا الكفايات في بناء استبيان، وجمعوا بيانات ذاتية من الأمناء. كما جمعوا بيانات من المقابلات وحصلوا على مقاييس للأداء المؤسسي. وفي المرحلة الثالثة اختبروا الأداة بشكل أوسع على ٣٣٧ من الأمناء في ١٢ موقعا استخدموا في المرحلة الثانية.

عندما قام سلمان بدراسة مسحية تبعها بمقابلة باستخدام المناهج المختلطة، ما نوع التصميم الذي لديه؟ ما الأوليات الممكنة والتتابع لهذا التصميم؟

ما الخصائص الأساسية لتصميمات المناهج المختلطة؟

تشتمل تصميمات المناهج المختلطة الثلاثة على خصائص أساسية تميز هذا التصميم عن غيره من التصميمات. وعند قراءة الخصائص الست التالية يحس بالقارئ أن يضمنهم خطة دراسته المقبلة إذا كان غرضه القياس بدراسة مختلطة. ومن الممكن كذلك البحث عنها في دراسة مختلطة قد يقرأها أو يراجعها. وهذه الخصائص هي:

- أساس التصميم
- أشكال البيانات الكمية والكيفية
- الأولويات
- التتابع
- تحليل البيانات الذي يناسب تصميما معينا
- الرسم التخطيطي للإجراءات

أساس التصميم

يبرر الباحثون الذين يستخدمون دراسات المناهج المختلطة بقولهم أن جمع البيانات الكمية في مرحلة ثانية أمر هام لاختبار الاستكشافات الكيفية التي تمت في المرحلة الأولى (التصميم الاستكشافي). كما أنهم يعطون سببا آخر لاستخدام التصميم المختلط أن الباحث يسعى إلى يشرح بتفصيل أكبر باستخدام البحث الكيفي النتائج الإحصائية الكمية المبدئية (التصميم التفسيري). ويعطون كذلك سببا ثالثا هو الجمع بين أفضل مزايا كل من البحث الكمي والبحث الكيفي (تصميم الإجراءات المثلثة). فالبحث الكمي يوفر الفرصة لجمع البيانات من عدد كبير من الأفراد وتعميم النتائج، بينما يسمح البحث الكيفي بإعطاء استكشاف متعمق لعدد قليل من الأفراد. ومهما كان سبب اللجوء إلى التصميم المختلط فإن عنصرا مهما من أي دراسة تستخدم المناهج المختلطة هو جمع بيانات كمية وبيانات كيفية. ويجب على الباحث الذي يستخدم المناهج المختلطة أن يذكر ذلك في مرحلة مبكرة جدا من بحثه مثل المقدمة.

جمع بيانات كمية وكيفية

يجب على الباحث الذي يستخدم أي منهج مختلط أنه يجمع بيانات كمية وكيفية معا. ومناهج جمع البيانات ترتبط إما بالأرقام والبيانات الرقمية، أو بالكلمات

والبيانات اللفظية أو المصورة. أما المناهج المختلطة فتتعلق بجمع كل من البيانات الرقمية والبيانات اللفظية.

ويعطي جدول ١٥-١ صورة أوسع لشكل البيانات حيث تبين الأعمدة كلا من المناهج والبيانات. ومن الناحية العملية فإن الباحثين الذين يستخدمون المناهج المختلطة يستخدمون مناهج مختلفة لجمع أشكال مختلفة من البيانات. ففي دراسة تتبع المناهج المختلطة يضيف الباحثون أشكالا خاصة من كل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية، ويشيرون إلى ذلك في الجزء الخاص بمناهج أو إجراءات الدراسة.

الأولوية:

يعطي الباحثون باستخدام المناهج المختلطة وزنا أو أولوية لجمع البيانات الكمية والكيفية. وهناك ثلاثة خيارات متاحة للباحث لإعطاء أولوية للبيانات:

- للبيانات الكمية والبيانات الكيفية نفس الوزن.
- للبيانات الكمية وزنا أكبر من البيانات الكيفية.
- للبيانات الكيفية وزنا أكبر من البيانات الكمية.

ويقصد بالوزن أو الأولوية أن الباحث يعطي وزنا أكبر لأحدى الطرق التي يستخدمها في البحث أو التقرير المكتوب. وقد ينتج هذا التأكيد على طريقة دون الأخرى عن خبرة الباحث الشخصية بجمع البيانات، أو الحاجة إلى فهم إحدى طرق جمع البيانات قبل الانتقال للثانية، أو قراء البحث. ومهما كان السبب، يجب طرح الأسئلة التالية عند اختبار أولوية المناهج المختلطة:

١- ما الذي يؤكد عليه الباحث في العبارة التي تصف الغرض من البحث: استكشاف البيانات أو التنبؤ بها؟

٢- أي عملية جمع بيانات (كمية أو كيفية) يعطيها الباحث اهتماما أكبر في الجزء الخاص بالمنهج والجزء الخاص بالنتائج (مثل عدد الصفحات في التقرير)؟

٣- أي عملية جمع بيانات (كمية أو كيفية) يدرسها الباحث بعمق أكبر (التحليل الإحصائي التفصيلي أو التحليل اللفظي متعدد الطبقات)

التتابع

يوضح الباحثون الذين يستخدمون المناهج المختلطة تتابع البيانات عند جمعها (جمع البيانات بشكل متآني أم متتالي). ونجد هنا كذلك عددا من الاختيارات:

- يجمع الباحث البيانات الكمية والكيفية في آن واحد.
- يجمع الباحث البيانات الكمية أولا، ثم يتبعها بالبيانات الكيفية.
- يجمع الباحث البيانات الكيفية أولا، ثم يتبعها بالبيانات الكمية.

وإذا كان الغرض من البحق تفسير النتائج الكمية باستخدام النتنائج الكيفية

(أي التصميم التفسيري) أو بناء أداة من البيانات الكيفية (أي التصميم الاستكشافي)، يجب أن توضح إجراءات البحث هذا التتابع. وإجراءات جمع البيانات مستقلة عن بعضها البعض وتعرض عادة كمراحل. وإذا كان الغرض من الدراسة تحويل أو تثليث النتائج (تصميم الإجراءات المثلثة)، فإن البيانات تجمع في نفس الوقت ويجب أن يكون الباحث واضحا بهذا الشأن. وتتضمن هذه العملية طريقتين في جمع البيانات تبدآن معا وتتنميان لبعضهما البعض.

جدول ١٥-١ مناهج جمع البيانات الكمية والكيفية وأنواع البيانات

البحوث الكمية		البحوث الكيفية	
مناهج جمع البيانات	البيانات	مناهج جمع البيانات	البيانات
استخدام أدوات مثل: الاستبيانات، والمقابلات المغلقة، والملاحظات المغلقة	درجات رقمية	المقابلات المتفوحة	بيانات وصفية مكتوبة أثناء المقابلات
الوثائق مثل البيانات الإحصائية، وسجلات الحضور	درجات رقمية	أسئلة استبيانات مفتوحة النهاية ملاحظات مفتوحة الوثائق (خاصة أو عامة) مواد بصرية	بيانات وصفية مكتوبة مأخوذة من الاستبيانات مذكرات (نصية) من ملاحظات الباحث في الميدان بيانات نصية مصورة من المذكرات، والمجلات العلمية والخطابات أو الوثائق الرسمية بيانات مصورة، والصور الفوتوغرافية، والشرائط الصوتية

تحليل البيانات وعلاقته بتصميم البحث

من أصعب التحديات بالنسبة لباحث التصميمات المختلطة هو كيفية تحليل البيانات التي جمعت باستخدام البحث الكيفي أو الكمي. فهذه العملية أكثر من مجرد الربط بين البيانات والأرقام، رغم أن هذا الربط لا يشكل بعض التحديات. وقد بدأ عدد من المؤلفين مناقشة تحليل البيانات في مناهج البحث المختلطة، ومن هؤلاء (Caracelli & Greene, 1993; Tashakkori & Teddlie, 1998). ولفحص الاختيارات تحليل البيانات يجب العودة إلى نوع التصميم وطرق تحليل البيانات لهذا التصميم. ويعطي جدول ١٥-٢ قائمة بهذه التحليلات، إلا أن هذه القائمة ليست شاملة ولا يجب أن تحد الباحث تفكير الباحث الذي يستخدم مناهج التصميم المختلط،

إذ أن الغرض منها تركيز المناقشة وعرض بعض الإجراءات النمطية التي يناقشها الكتاب ويجدون فيها أمثلة من الدراسات ذات المناهج المختلطة.

تحليل تصميم الإجراءات المثلثة

لعل تحليل البيانات في هذا التصميم هو من أصعب الأمور وأكثرها جدلية. إذ يبدو أن الطريقة العامة هي تحويل أو مقارنة بشكل ما كل من البيانات الكمية

جدول ١٥-٢ أنواع تصميمات المناهج المختلطة وإجراءات تحليل البيانات وتفسيرها

نوع المنهج المختلط	أمثلة من إجراءات تحليل البيانات وتفسيرها
الإجراءات المثلثة (جمع البيانات **الكمية** و**الكيفية** بشكل متآني)	• *تكميم البيانات الكيفية:* ترميز البيانات الكيفية مع إعطاء أرقام للرموز ويسجل عدد مرات ظهور الرموز كبيانات رقمية. وتحلل البيانات الكمية وصفيا بالنسبة لمرات تكرار حدوثها. وتقارن مجموعتي البيانات. • *تحليل البيانات الكمية:* إجراء التحليل العاملي على بيانات الاستبيانات. وتصبح هذه العوامل متغيرات تقارن بالمتغيرات التي يتم استخراجها من البيانات الكيفية. • *مقارنة النتائج:* تقارن مباشرة نتائج البيانات التي نجمعها من الدراسة الكيفية بنتائج البيانات التي نجمعها من الدراسة الكمية. ويتم تدعيم التوجهات الإحصائية بالمتغيرات الكيفية أو العكس. • *توحيد البيانات:* يتم الجمع بين البيانات الكمية والبيانات الكيفية مع إجراء الخطوات اللازمة لتكامل نوعي البيانات لتكوين متغيرات كمية جديدة (Caracelli & Greene, 1993).
التصميم التفسيري: الدراسة **الكمية** متبوعة بالدراسة الكيفية.	• *تتبع الحالات المتطرفة:* تجمع البيانات الكمية ويتم التعرف على الحالات المتطرفة أو الحالات المتبقية. ثم تجمع البيانات الكيفية لاستكشاف خصائص هذه الحالات (Caracelli & Greene, 1993). • تفسير النتائج: إجراء دراسة مسحية كمية للتعرف على كيفية مقارنة مجموعتين أو أكثر بالنسبة لمتغير ما. ويتم تتبع النتائج عن طريق المقابلات الكيفية لاستكشاف أسباب العثور على هذه الاختلافات. • *استخدام الرموز:* إجراء دراسة مسحية كمية وتعريض متغيراتها إلى التحليل العاملي لمعرفة العوامل المكونة، ثم تستخدم هذه العوامل كرموز للتعرف على متغيرات البيانات الكيفية، مثل الملاحظات والمقابلات (Caracelli & Greene, 1993). • *دراسة المستويات المتعددة:* إجراء دراسة مسحية على مستوى الطلاب. وجمع بيانات كيفية خلال مقابلات تتم على مستوى الفصل. ثم عمل دراسة مسحية للمدرسة كلها على مستوى المدرسة. وجمع بيانات كيفية على مستوى المنطقة التعليمية. وتتراكم المعلومات التي نحصل عليها من مستوى معين وتؤدي إلى المساهمة في بناء المستويات التالية (Tashakkori & Teddlie, 1998).

التصميم الاستكشافي: الدراسة **الكيفية** يتبعها الدراسة الكمية.	• *تحديد أداة لجمع البيانات:* تجمع البيانات الكيفية ويتم التعرف على الموضوعات والأفكار، وتستخدم هذه الموضوعات والأفكار كأساس لتحديد الأدوات التي تستخدم مفاهيم موازية للموضوعات الكيفية. • *بناء أداة:* يتم الحصول على أفكار وعبارات محددة من الأفراد الذين أدلوا بعبارات تشتمل على نفس الأفكار. وفي المرحلة التالية، يستخدم الباحث هذه الأفكار والعبارات لبناء مفردات للاستبيان. ومن الممكن أيضا كإجراء بديل البحث عن أدوات موجودة فعلا يمكن تعديلها لتناسب الأفكار والموضوعات التي يرغب الباحث أن يشتمل عليها الاستبيان وحصل عليها في المرحلة الكيفية الاستكشافية. وبعد بناء الأداة يجب اختبارها على عينة من المجتمع. • *استخدام الحالات المتطرفة الكيفية:* تستخدم حالات البيانات الكيفية المتطرفة في تحليل مقارن يتبعه في مرحلة ثانية دراسة مسحية كمية (Caracelli & Greene, 1993).

(الدرجات) والبيانات الكيفية (النص). وأحد طرق التحليل هي مناقشة الأفكار التي تظهر من البيانات، وكيف أنها تؤيد أو ترفض التحليل الإحصائي. ففي دراسة أجريت حول الفن الجدلي في كليات الجامعة (رسم لوحة أو كتابة قصيدة شعر) قد يجمع الباحث الاستبيانات من طلبة الجامعة ويجري مقابلات مع المدريرين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة. وقد يقارن الباحث بعد ذلك مصدري البيانات لتحديد ما إذا كانت المقابلات تدعم نتائج الاستبيانات.

وهناك طريقة وهي الجمع بين البيانات الكمية والكيفية حتى يمكن الوصول إلى متغيرات أو أفكار جديدة لزيادة الاختبارات أو الاستكشاف. وقد يجمع الباحث بين بيانات المقابلة ودرجات الاستبيان للحصول على متغير جديد. ويصبح هذا المتغير الجديد معلومات تستخدم في عمليات استكشاف جديدة.

ويكمم بعض الباحثين البيانات الكيفية حتى يمكن مقارنة البيانات بشكل مباشر مع النتائج الإحصائية التي حصلنا عليها من الدراسة الكمية. كما أنه من الممكن تحويل تكرارات المقابلة إلى درجات كمية ونقوم بعد ذلك بمقارنتها بالإحصاء الوصفي الذي وصلنا إليه من دراسة المعلومات التي حصلنا عليها من المقاييس. ويمكن للباحث كذلك تحليل الاستبيانات، ويخرج منها بأفكار (أو مقاييس) يمكن استخدامها في دراسة بعض القضايا التي توصلنا إليها من الدراسة الكيفية.

تحليل التصميم التفسيري

نظرا لأن جمع البيانات يتم في مراحل متمايزة فإن تحليل التصميم التفسيري أسهل من تحليل التصميم المثلثي. ومن الطرق المفضلة جمع البيانات الكمية ثم النظر في الحالات المتطرفة لمتابعتها في مرحلة كيفية. وجاء في بحث لبلوستين وزملاؤه أنهم قاموا أولا بعمل تحليل ارتباط كمي لبعض مقاييس الانتقال (مثل الرضا والانسجام الوظيفي ثم استخدموا النتائج بعد ذلك لعمل دراسة متعمقة

ومركزة لتحليل الكتابات القصصية حول نفس الموضوع (Blustein et al., 1997, p. 373). وقد أمكنهم التعرف على أفراد حصلوا على درجات مرتفة ومنخفضة (حالات متطرفة) على المقياس التابع ثم أجروا بعد ذلك دراسة كيفية تم فيها تحليل الآراء التي ذكرها هؤلاء في المقابلات الشخصية.

وقد يسعى الباحث بدلا من ذلك في التصميم التفسيري إلى تفسير النتائج بعمق في مرحلة كيفية من الدراسة. وكان تلك هي الطريقة التي استخدمتها هوتز في دراساتها (Houtz, 1995) عن اتجاهات وتحصيل طلاب الصفين السابع والثامن في العلوم. وقد جمعت أولا بيانات مسحية ووجدت أن بياناتها عن الاتجاهات والتحصيل كانت متعارضة. ولذلك قامت بمقابلة مدرسي العلوم وناظر المدرسة ومستاشري الجامعة في دراسة تتبعية كيفية في مرحلة تالية.

وقليلا ما نرى في التصميم التفسيري جمع بيانات كمية للقيام بدراسة تصنيفية ثم استخدام التصنيفات الناتجة كإطار لتحليل النتائج في مرحلة كيفية. ولو كانت هوتز (Houtz, 1995) قد حاولت البحث عن موضوعات قائمة على نتائجها الإحصائية لكانت قد استعملت هذه الطريقة. وهناك طريقة أخرى وهي إجراء دراسة متعددة المستويات تشبه كثيرا الإجراءات الكمية في النموذج متعددة المستويات. ولتطبيق هذه الطريقة كان من الضروري دراسة اتجاهات الأطفال، واتجاهات المدرسين، وخصائص المؤسسة التي تتعلق بالآراء المتعلقة بتدريس العلوم في المدرسة. وفي هذا المشروع نقوم بدراسة مسحية على الأطفال متبوعة بمقابلات للمدرسين، ثم ببيانات إحصائية أو وثائقية من سجلات المدرسة التنظيمية.

تحليل التصميم الاستكشافي:

في هذا التصميم تجمع البيانات الكيفية الجوهرية وتصبح هذه البيانات وسيلة لتطوير أو الحصول على أدوات كمية، وتكوين معلومات تصنيفية لجمع البيانات الكمية اللاحقة، أو تكوين تعميمات من بعض حالات كيفية مبدئية قليلة. ولعل أكثر الاستخدامات شيوعا هو بناء أداة لها أساسها القوي في البيانات الكيفية التي نحصل عليها من المشاركين في الدراسة. وهناك إجراء بديل وهو أن يقوم الباحث باستكشاف مصادر المكتبة أو شبكة الانترنت للحصول على أداة جاهزة.

وبالإضافة إلى ذلك من الممكن الجمع بين فئات المعلومات من بيانات تم جمعها في دراسة كيفية استكشافية و بيانات متصلة في تحليل إحصائي. وفي الدراسة السابقة يمكن للباحث أن يصنف خبرات مدرسي العلوم في مراحل نمائية مثل المرحلة "المبدئية" ومرحلة "التلمذة" ومرحلة "التعيين كمدرس" ويستخدم الفئات الناتجة في دراسة ارتباطية أو دراسة الانحدار. ويمكن استخدام الأفراد الذين يشكلون حالات متطرفة في هذه الفئات كأساس لتحليل مكثف عبر المجتمع. وفي

هذه الدراسة التتبعية قد يقوم الباحث المسحي بدراسة بعض الصفات التي لاحظها على المدرسين في مرحلة النمو المبدئية.

عمل رسم تخطيطي للإجراءات:

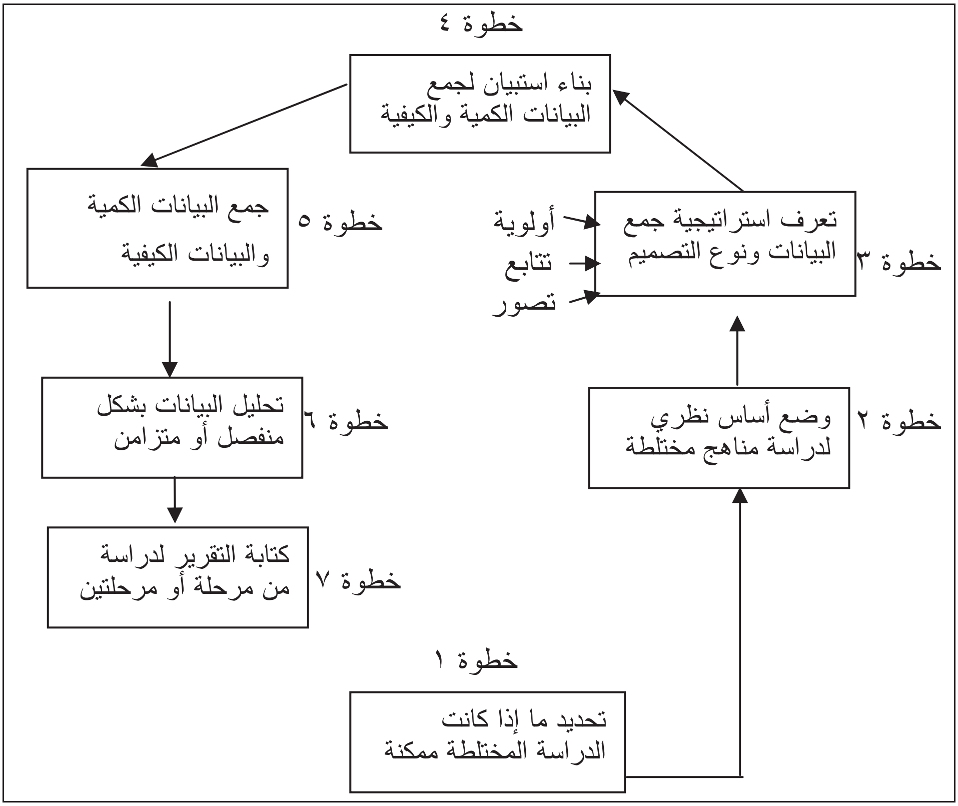
كثيرا ما يعطي الباحثون الذين يستخدمون المناهج المختلطة صورة بصرية أو رسما تخطيطيا لتصميمهم يصف الإجراءات. والصورة البصرية عبارة عن شكل يشبه الشكل رقم ١٥-٢ الذي يوضح عملية جمع البيانات. وتتكون من تسمية البيانات الكمية والبيانات الكيفية مع بيان تتابع الأنشطة (باستخدام الأسهم أو علامة +) ومؤكدا على الأولويات (باستخدام البنط الأسود). وعندما يقوم الباحث بإضافة هذه الصورة البصرية فإنه يساعد القراء على تعرف تتابع جمع البيانات، وهي بيانات معينة وبخاصة عند جمع أشكال متعددة من البيانات. ويفيد نظام الترقيم المبين في شكل ١٥-١ الذي وضعه مورس (Morse, 1991) والذي سبق شرحه في شكل ١٥-١ في بناء هذه الصورة.

خطوات إجراء دراسة المناهج المختلطة:

هناك خطوات محددة يتبعها عادة الباحثون الذين يستخدمون المناهج المختلطة. وهذه الخطوات ليست خطوات جامدة ثابتة، ولكنها مرشد لمعاونة من يرغب البدء في مثل هذا النوع من البحوث. ويوضح شكل ١٥-٣ خطوات هذه الإجراءات.

خطوة ١: تحديد جدوى الدراسة باستخدام المناهج المختلطة:

الخطوة الأولى في العملية هي تقويم جدوى استخدام هذا التصميم. ويحتاج الباحث إلى مهارات في جمع كل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية، والوقت الكافي لجمع معلومات مكثفة، ومعرفة عملية في كيفية استخدام الأنواع المختلفة من التصميمات. ومن المهم أيضا معرفة ما إذا كانت الخطة سوف تعرض على لجان للدراسات العليا، أو ناشرين، أو باحثين وممارسين آخرين في العمل النفسي أو التربوي للموافقة على هذا التصميم المعقد.



شكل ١٥-٣ خطوات إجراء دراسة باستخدام المناهج المختلطة

عن:

John W. Creswell (2005). ***Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.*** Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

خطوة ٢: تحديد سبب منطقي لاستخدام المناهج المختلطة:

وإذا افترضنا أن الدراسة ذات جدوى فلابد من تحديد السبب في القيام بجمع بيانات كمية وكيفية. وإعطاء تفسير منطقي للتصميمات الثلاثة يمكن أن يكون نقطة بدء جيدة. ويجب أن يكون هذا التفسير واضحا مع ذكره في خطة البحث أو التقرير.

خطوة ٣: تحديد استراتيجية لجمع البيانات:

تحديد سبب للقيام بالدراسة يساعد على تحديد إجراءات حمع البيانات. ويحتاج الباحث أن يعرف:

- الأولوية التي سوف يعطيها للبيانات الكمية والكيفية.
- تتابع جمع البيانات، إذا لم يكن في خطة الباحث جمع البيانات بشكل متزامن.
- الاستمارات الخاصة التي سوف يستخدمها في جمع البيانات الكمية (مثل

درجات الاختبارات) والبيانات الكيفية (مثل المقابلات المفتوحة).

وبعد اتخاذ هذه القرارات يضع الباحث تخطيطا بصريا لهذه الإجراءات. مثال ذلك التخطيط الموجود في شكل ١٥-٣ مع استخدام الترقيم المذكور في الشكل.

خطوة ٤: وضع كل من الأسئلة الكمية والأسئلة الكيفية:

يتم في هذه الخطوة وضع أسئلة للمشكلة بحيث تكون كمية وكيفية. ويمكن وضع الأسئلة قبل الدراسة أو أنها قد تظهر أثناء الدراسة، ويتوقف ذلك على نوع التصميم. مثال ذلك أنه في تصميم ذي مرحلتين لا يستطيع الباحث وضع أسئلة المرحلة الثانية قبل الدراسة، لأنها تبرز أثناء تطور الدراسة. وبالنسبة للتصميم المثلثي يمكن وضع أسئلة الدراسة وتحديدها بالتفصيل قبل جمع البيانات.

وإذا كان من الممكن تحديد الأسئلة الكمية والأسئلة الكيفية فيجب وضع المجموعتين. ومن الناحية النمطية، فإن الباحثين يضعون مجموعتي الأسئلة الاستكشافية، وأسئلة المتغير التحليلي في دراسة تتبع المناهج المختلطة. ويلاحظ عادة أن الأسئلة الكمية تحدد العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة. ويمكن كتابتها في صياغة صفرية، ولكنها كثيرا ما تكتب لتبين اتجاها بديلا (مثال ذلك أنه "تؤدي زيادة إشراف أعضاء هيئة التدريس إلى زيادة في بحوثهم المنشورة". والأسئلة الكيفية هي أسئلة مفتوحة النهاية وغير موجهة في طبيعتها لأنها تسعى إلى وصف الظاهرة.

خطوة ٥: جمع البيانات الكمية والبيانات الكيفية:

جمع البيانات في الدراسات المختلطة تتبع إجراءات جمع البيانات التي سبق ذكرها في الفصول التي عالجت تصميمات البحوث الكمية وتصميمات البحوث الكيفية. وفي الدراسة التي تتبع المناهج المختلطة يتوقف تتابع جمع البيانات على نوع التصميم. إلا أن هذه المرحلة في جميع التصميمات مرحلة طويلة وتتطلب سجلات جيدة لحفظ المعلومات. وتساعد البرامج الإحصائية وبرامج تحليل النصوص على توفير نظم جيدة لتخزين، وإدارة وتسجيل البيانات.

خطوة ٦: تحليل البيانات بشكل منفصل أو شكل متزامن:

يرتبط تحليل البيانات كذلك بنوع تصميم المناهج المختلطة التي يستخدمها الباحث. ويمكن تحليل البيانات الكمية بشكل منفصل عن تحليل البيانات الكيفية. كما هو الحال في التصميمين الاستكشافي والتفسيري، أو تكامل تحليل البيانات كما هو الحال في التصميم المثلثي. وقد ظهرت أساليب خاصة لتحليل البيانات كما سبق ذكره في جدول ١٥-٢.

خطوة ٧: كتابة التقرير لدراسة من مرحلة واحدة أو مرحلتين:

الخطوة الأخيرة في الدراسة التي تتبع تصميمات المناهج المختلطة هو كتابة تقرير أكاديمي للمشروع. وهناك بعض التنويعات في بناء كتابة تقارير دراسات المناهج المختلطة، كما هو موضح فيما يلي:

- *يكتب التقرير على مرحلتين.* يحتوى التقرير على قسم واحد ليحدد المشكلة والبحوث السابقة. ثم أقسام جمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها، في مرحلتين، إحداهما كمية والثانية كيفية لكل قسم.
- *يوحد التقرير بين مراحل الدراسة الكمية والكيفية في كل قسم.* تكتب مشكلة الدراسة، مثلا، تحتوي على الحاجة لاستكشاف (كيفي) والتنبؤ بالنتائج أو تفسيرها (كمي). وتوضع أسئلة البحث الكمية والكيفية، وجمع البيانات في قسم واحد يبين تكامل الصورتين الكمية والكيفية. ويحاول الباحث في تحليل البيانات أن يمزج بين نوعي البيانات، وتصاغ النتائج والتفسيرات في معلومات تلقي الضوء على مشكلة البحث. وهذا البناء للتقرير يؤدي إلى تصميم مناهج الإجراءات المثلثة.

تقويم الدراسة ذات المناهج المختلطة:

يساعد فهم أسس المناهج المختلطة ومراجعة خطوات البحث على توفير مؤشرات للمعايير التي قد يستخدمها القراء ومخططو لتقويم تصميمات المناهج المختلطة. ويمكن الاسترشاد بالأسئلة التالية عند تصميم أو مراجعة الدراسة:

- هل تستخدم الدراسة منهجا واحدا على الأقل يرتبط بالمنهج الكمي ومنهجا واحدا على الأقل يرتبط بالمنهج الكيفي؟
- هل يطلق على الدراسة دراسة ذات مناهج مختلطة (أو تسمية مشابهة)؟
- هل هناك توضيح لماذا يريد الباحث استخدام المناهج المختلطة في دراسة واحدة، وما الفائدة التي يجنيها من هذه العملية؟
- هل يشير الباحث إلى نوع المناهج المختلطة في الدراسة؟ أو هل يمكن للقارئ أن يستنتج نوع المنهج من قراءة مبررات المشكلة أو من ملاحظة الأشكال البصرية التي توضح انسياب أنشطة جمع البيانات.
- هل يذكر الباحث الأولوية التي يعطيها للبيانات الكمية والبيانات الكيفية وتتابع استخدامهما في الدراسة؟
- هل هناك جدوى من الدراسة بالنظر إلى كمية البيانات التي تجمع والأموال والوقت والخبرة اللازمة للبحث؟
- هل كتب الباحث أسئلة بحث لكل من المناهج الكمية والمناهج الكيفية في الدراسة؟
- هل حدد الباحث بوضوح إجراءات جمع كل من البيانات الكمية والبيانات الكيفية؟
- هل تتسق إجراءات تحليل البيانات مع نوع المنهج المختلط المستخدم في الدراسة؟
- هل يتسق بناء الدراسة المكتوب مع نوع المنهج المختلط المستخدم في الدراسة؟

القسم السادس

تطبيقات منهجية

الفصل السادس عشر: بحوث التقويم

الفصل السابع عشر: البحوث العملية

القسم السادس
تطبيقات منهجية

يجري الباحثون في مجال التربية وعلم النفس بحوثهم عادة بغرض وصف المتغيرات أو التنبؤ بها أو دراسة أثر تدخل معين. والهدف النهائي الذي يسعون إليه هو بناء النظريات التي تفسر الظاهرات النفسية والتربوية.

وتنطبق مناهج البحث التي يستخدمها الباحثون لهذه الأغراض على التقويم التربوي والنفسي. مثال ذلك أن التربويين الذين تطلب منهم وزارة التربية والتعليم التفكير في برامج جديدة أو تطوير برامج قائمة، قد يقومون بدراسات الغرض منها تقويم البرامج القائمة ليعرفوا مثلا مدى فاعليتها من النواحي التربوية والاقتصادية. وهدفهم في هذه الحالة من القيام بالتقويم هو إعطاء أحكام بمدى فائدة وقيمة تلك البرامج، بدلا من وضع نظرية معينة في هذا المجال.

ويبين الفصل الخامس عشر كيف أن مناهج البحث التي سبق وصفها في فصول سابقة يمكن تطبيقها على البحوث التي تتناول التقويم التربوي. وسوف يتبين كذلك كيف أن التقويم التربوي يمكن أن يسأل أسئلة أو يتعرض لقضايا لم يسبق التعرض لها عندما ناقشنا تصميمات البحوث المختلفة.

وتجد تصميمات البحوث كذلك تطبيقات لها في مجال البحوث العملية التي تتعلق بما يقوم به الممارسون التربويون من استقصاءات لتحسين ما يقومون به من أعمال، ولزيادة فاعليتهم الشخصية أو زيادة فاعلية المؤسسة التي ينتمون إليها. وعلى العكس من البحوث الأكاديمية تنزع البحوث العملية إلى أن تكون أقل شكلية وأقل قابلية للتعميم لأنها ترتبط عادة بموقف خاص بالمدرس مثل علاقاته بتلاميذه، أو علاقات العاملين في مدرسة معينة ببعضهم البعض. ولذلك نجد أن البحوث العملية أقل تعرضا للتفاوت الذي يحدث بين البحوث الأكاديمية وبين إمكانية تطبيق نتائجها تطبيقا عمليا، لأن المدرس هو الذي يصوغ المشكلة بحيث تتفق مع ممارساته العملية في موقع عمله. ويصف الفصل السادس عشر الإجراءات المختلفة التي يمكن استخدامها في مشروعات البحوث العملية.

الفصل السادس عشر

بحوث التقويم

يعالج هذا الفصل نوعا مختلفا من البحوث، وإن كان يستفيد من تصميمات كثير من الأنواع الأخرى من البحوث. ومن الضروري أن يكون للباحث، وهو المُقوِّم في هذه الحالة، وفرة من المعرفة بقواعد وأصول البحث العلمي تكفي لأن تجعله يتخذ القرارات التي تتطلبها العملية التقويمية في جميع مراحلها.

وتهدف بحوث التقويم إلى الحكم على مدى فاعلية الأنشطة التربوية المختلفة، مثل النظام التربوي ككل، أو المناهج الدراسية، أو الكتب المدرسية، أو المستوى التحصيلي للطلبة، إلى غير ذلك من المجالات المتعلقة بالتربية. ولقد ازدادت أهمية بحوث التقويم في الآونة الأخيرة ويرجع هذا إلى تعقد العملية التربوية وزيادة المسئولية التي أسندها المجتمع للمدرسة.

وبحوث التقويم هي ذلك النوع من البحوث الذي يطبق مهارات البحث لتحديد فاعلية وقيمة الممارسات التربوية (Rutman, 1977). وقد يكون للتقويم آثاره المباشرة على عملية اتخاذ القرارات في موقع معين، أو قد يزود الهيئات التربوية بالمعرفة الضرورية لاتخاذ قرارات تتعلق بالمواد والإجراءات التربوية. وتتضمن المهارات التي تتطلبها بحوث التقويم القدرة على تحليل الممارسة أو العمل الذي نقوّمه، والحصول على معلومات تتعلق بالموقع موضوع التقويم، والقيم التي تسود في هذا الموقع، والتعاون مع القوى الموجودة بالموقع على اختلاف مشاربها، وتوصيل معلومات فنية في لغة غير فنية. فالمقوم باحث وتربوي في نفس الوقت، وعمله له أهمية بالغة على الوظائف العامة للموقع أو الهيئة التربوية موضوع التقويم.

وظائف بحوث التقويم:

التقويم دائما جزء لا يتجزأ من العملية التربوية. فكثيرا ما تصدر الأحكام التربوية المتعلقة بتوزيع الطلبة على البرامج الخاصة، وعلى مستوى الطلبة التحصيلي، واختيار المواد الضرورية للعملية التعليمية، وتطوير وتعديل البرامج

التربوية. وكانت هذه الأنشطة تتم في الماضي بشكل غير منظم وغير رسمي. ولقد تزايدت الحاجة للتقويم الرسمي وذلك بتزايد المسئولية التي أوكلها المجتمع للعملية التربوية ومصادرها، وبخاصة في النصف الثاني من القرن العشرين، إذ تعقدت وتعددت مسئولية المدرسة، وتحددت معالم التعليم الأساسي في المرحلتين الابتدائية والإعدادية. ولقد ترتب على الحركة التي يشار إليها 'بالمسئولية' والتي اتخذت أبعادا مهمة منذ السبعينات إسناد أهمية بالغة لبحوث التقويم. وفي الثمانينات اهتمت بحوث التقويم بتحديد مصادر التعليم وبخاصة المصادر الشحيحة منها، واقتراح برامج تربوية بديلة للبرامج القائمة، مع تحديد فاعلية هذه البرامج، والقيام باتخاذ قرارات لها قيمتها في كثير من مظاهر العملية التربوية، وترتب على ذلك حركة واسعة لتطوير مناهج التعليم، ومحاولة لتنويع التعليم ومصادره، وازدادت الدعوة نحو إنشاء أنواع أخرى من المدارس غير التعليم العام، وبخاصة بعد تزايد الاهتمام بعلاج الاقتصاد المصري، واعتبار إصلاح التعليم وتطويره جزءا هاما من التطور الاقتصادي. وبذلك شملت بحوث التقويم كل أركان العملية التربوية، بدءا بأهداف التربية وانتهاء بتقويم أداء المتعلمين في مختلف مراحل التعليم. وأخذت بحوث التقويم توجه نحو تطوير النظام التربوي ككل أو تطوير جانب منه، مثل المناهج والبرامج والأنشطة الدراسية، والاختبارات والامتحانات المدرسية والعامة.

تعريف بحوث التقويم:

يمكن تعريف بحوث التقويم تعريفا مختصرا بأنها البحوث التي تساعد على الحكم على قيمة البرامج التربوية، ومخرجاتها، وإجراءاتها، وأهدافها، أو فائدة الطرق المختلفة لتحقيق الأهداف الخاصة. والغرض من بحوث التقويم عادة تطوير العملية التربوية، مثال ذلك تقويم المناهج الجديدة أو ما تم تعديله من المناهج القائمة، واختبارها ميدانيا، وكذلك تقويم ما يتم إنتاجه من المواد التي يحتاجها تنفيذ المنهج (كالكتب والأفلام التعليمية)، والبرامج التعليمية (في اللغة العربية والرياضيات، وغيرها من المواد الدراسية)، وكذلك طرق التدريس، وإعداد المعلم، والإدارة المدرسية وما يتعلق بها من عمليات تنظيمية، وكذلك تقويم الطالب والمعلم، وتقويم العملية التعليمية بوجه عام. وبمعنى آخر فإن بحوث التقويم توجه نحو تقويم كل جوانب العملية التعليمية، بغرض النهوض بها، والتأكد من تحقيقها لأهدافها. ويتضمن تبني برنامج معين تخطيط هذا البرنامج وتصميم وإجراء الأنشطة المتعلقة به، وممارسة هذا البرنامج ثم تقويمه أثناء الممارسة أو بعد الانتهاء منها، وهذا يتطلب الاستعانة بالمختصين التربويين مثل أساتذة الجامعات، والعاملين في وزارة

التربية والتعليم، ونظار المدارس، والمدرسين، والموجهين، والمرشدين النف سيين، والذين قد يكونون مسئولين عن اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بنظم التعل يم ف ي الدولة.

وتعريف **التقويم** من وجهة نظر البحث يتطل ب ت صميم بح ث التق ويم وإجراءاته التي تؤدي إلى جمع منظم للبيانات وتحليلها لتحديد نواحي القوة والضعف في إحدى العمليات التربوية القائمة، أو إحدى العمليات التربوية المقترحة. والعملية التربوية قد تكون طريقة تدريس، أو منهجا دراسيا، أو نظاما من نظ م الامتح ان، وغير ذلك من الممارسات التربوية.

ومظاهر القوة والضعف جانبان مختلفان من جوانب التقويم، فعن د تق ويم التحصيل الدراسي مثلا وفقا للأهداف التربوية الموضوعة، فإن نتيجة البحث ه ي تحديد أي الأهداف تحققت (جوانب القوة)، وأيها لم يتحقق (جوانب الضعف)، أي أن بحث التقويم لابد أن ينتهي باتخاذ قرارات تتعلق بتشخيص العملية التربوية المعنية، واقتراح أسس العلاج المطلوب، الذي يتضمن زيادة جوانب القوة، وعلاج جوان ب الضعف. وعند تقويم منهج قائم أو منهج مقترح، لابد من الإجابة على أسئلة مث ل: 'هل يجب تنفيذ مثل هذا المنهج؟ أو هل يجب الاستمرار في هذا المنهج؟ أو ه ل يجب تعديله؟ وما هي الجوانب التي يجب تعديلها؟'

التقويم البنائي والتقويم النهائي:

يمكن التمييز بين نوعين من بحوث التقويم هما بح وث التق ويم **البن ائي** وبحوث التقويم **النهائي**. ويقوم الباحث في التقويم البنائي بجمع بيانات تهدف إل ى تعديل أو مراجعة عملية ما أثناء بنائها. فعند تطوير المناهج مثلا ت ساعد بح وث التقويم البنائي على مراجعة أجزاء المنهج المختلفة لتحديد صلاحيتها، قبل إقراره ا نهائيا، ومن الأسئلة التي يمكن أن تكون أساس البحث:

- كيف يمكن تدريس هذا الجزء بشكل أفضل؟
- هل يساعد تتابع المهارات والموضوعات المختلفة على تعل م الطلب ة بشكل فعال؟
- هل يحقق المنهج أهدافه؟

ويترتب على التقويم البنائي قرارات تؤدي إلى مراجعة المنهج، أو عم ل اختبارات ميدانية أشمل للحصول على بيانات أكثر، أو وقف برنامج غير سليم حتى لا تهدر الموارد المالية.

أما التقويم النهائي فيهدف إلى الحكم على المنهج أو البرنامج بع د إتم ام

تطبيقه، أي بعد أن يتم تنفيذه بشكل كامل لفترة من الزمن. ويحدد التقويم النهـ ائي مدى فاعلية البرنامج وبخاصة بالنسبة للبرامج الأخرى، ومن الأسئلة التـ ي يمكـ ن طرحها في بحوث التقويم النهائي:

- هل يحقق البرنامج أهدافه بفاعلية وكفاءة؟
- أي البرامج يحقق هذه الأهداف بشكل أفضل؟

ويساعد التقويم النهائي المسئولين على اتخاذ قـ رارات تتعلـ ق بـ البرامج والعمليات الجديدة، التي قد يكون من بينها إقرار استمرار البرنـ امج أو تعديلـ ه أو إلغائه وتطبيق نظام آخر.

والتمييز بين التقويم البنائي والتقويم النهائي هام، لأننا نحدد خطـ ة البحـ ث وأدواته بناء على استخدام أحد النوعين. فالتقويم البنائي عادة ما يقـ وم بـ ه مقـ وم داخلي، هو عضو في فريق التطوير في الموقع الذي يجري تقويمه، فـ ي حـ ين أن التقويم النهائي يقوم به عادة مقوم خارجي لا يرتبط بالموقع أو العمـ ل الـ ذي يـ تم تقويمه (Worthen, Sanders, & Fitzpartik, 1997). وكثيـ را مـ ا يختلـ ف النوعان من حيث تصميم البحث والأدوات المـ ستخدمة ودرجـ ة تعمـ يم النتـ ائج. فالبيانات الخاصة بالتقويم البنائي تجمع عادة مـ ن خـ لال الملاحظـ ة والمقـ ابلات والاستبيانات والاختبارات المحلية، لأن ضبط البحـ ث والتكـ افؤ الإحـ صائي بـ ين المجموعات وتعميم النتائج ليس بذات أهمية أولية للباحث. أما البيانـ ات المتعلقـ ة بالتقويم النهائي فيجب جمعها باستخدام أدوات مقننة ذات صدق وثبات عاليين، كمـ ا أن ضبط المتغيرات الخارجية وتكافؤ المجموعات وقابلية النتائج للتعمـ يم (الـ صدق الخارجي) كلها أمور أساسية في البحث.

ويتم التقويم البنائي أثناء مراحل بناء برنامج معين، أما التقويم النهائي فيتم بعد الانتهاء من بناء البرنامج وتطبيقه، حتى يمكن مقارنته بالبرامج الأخرى القائمة أو بالنتائج الأخرى.

بحوث التقويم والبحوث الأساسية:

الفرق بين البحث الأساسي وبحث التقويم، هو فرق فيما يؤكد عليه كل من النوعين من البحوث، وفي درجة هذا التأكيد. فالغرض من البحث الأساسي تحديـ د العلاقات الأمبيريقية بين المتغيرات، مع تركيز النتائج على واحد مـ ن المجـ الات الثلاثة للعلم، وهي العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم السلوكية. أما بحث التقويم فإنه يركز على ممارسة عمل محدد، في موقع معين، بحيث تكون المعلومات التي نحصل عليها من نتائج التقويم مفيدة في المقام الأول لهذا الموقـ ع. فالبحـ ث الأساسي يمدنا بمعرفة مجردة، تؤثر على طريقة تفكير الناس. أما بحـ ث التقـ ويم

فيمدنا بمقترحات لتغيير أو تعديل الممارسات التربوية في موقع معين. وبذلك يكمن الفرق بين البحث الأساسي وبحث التقويم في الفائدة العملية المباشرة من النتائج في الموقع، في مقابل نمو أو تطور المعرفة العلمية.

ومن ناحية أخرى نجد أن بحث التقويم يختلف في تأكيده على درجة تعميم النتائج، إذ أن بحوث التقويم تهتم في الدرجة الأولى بالاحتياجات المباشرة للأفراد الموجودين في الموقع الذي يجري فيه بحث التقويم، ولذلك فإن أغراض التقويم محدودة بهذا الموقع. فقد يرغب صانعو القرار مثلا في إجراء بحث تقويم لتحديد فاعلية برنامج معين طبقا للمعايير التي وضعوها لجدارة هذا البرنامج وقيمته. أما إجراء البحث الأساسي على برنامج أو منهج معين فيكون لاختبار فرض ما، وينظر إلى هذا المنهج باعتباره ممثلا لنظرية ذات طبيعة عامة، وينظر للجماعة التي يجرى عليها البحث باعتبارها عينة من مجتمع أكبر، سوف تعمم عليه النتائج. إلا أن هذه الفروق ليست فروقا حاسمة، فقد تصمم بحوث التقويم للحصول على نتائج يتم تعميمها على المجتمع، وبذلك تضيف للمعرفة القائمة على البحث في مجال العملية التي نقومها. كما أن بعض البحوث الأساسية وبخاصة البحوث الكيفية تصمم بحيث يكون تعميم النتائج محدودا.

وبالرغم من أن الفرق بين البحث الأساسي وبحث التقويم فرق في المفاهيم المتعلقة بكل منهما، إلا أن هناك اتفاقاً كبيراً بين النوعين في مناهج البحث. فالمُقوِّمون يجرون بحوثا تجريبية يستخدمون فيها أدوات القياس والتحليل الإحصائي لاختبار الفروض، وهو المنهج الأكثر تفضيلا في البحث الأساسي، كما أن المقومين قد يجرون بحوثا غير تجريبية، تبتعد عن المناهج التي تستخدمها البحوث الأساسية. ولكن يمكن القول بشكل عام أن أوجه التشابه بين النوعين من البحث أكثر من أوجه الاختلاف في أساليب جمع البيانات، وتحليل النتائج، ووسائل الحكم على كفاية البحث.

ويقود التقويم عادة إلى نتائج تتعلق بماذا نتوقع إذا تبنينا خطة عمل جديدة (أو رأينا استمرار عمل ما) في موقع معين. وتتعلق هذه التوقعات بإعطاء برنامج ما، واستجابات العملاء، وسلوكهم أو صحتهم أو وظائفهم، وتغير في مؤشر اجتماعي، أو تغير مؤسسي، إلى غير ذلك من القرارات التي يسعى إليها القائم على التقويم. ويرغب مصمم برنامج التقويم أن تكون قدرته على التنبؤ محددة، وسليمة، وصادقة (Cronback, 1982, p. 76).

ويمكن التحقق من صدق التنبؤات بعد فترة من الزمن بملاحظة العمل إذا تم اتخاذ قرار ما. إلا أن الأمر الهام هو التحقق من صدق هذه التنبؤات قبل تنفيذ العمل. فاتخاذ حكم بتنفيذ خطة جديدة أو تعديل عمل قائم يتطلب إعطاء مبررات

تمكن متخذ القرار من الاقتناع بجدوى التغيير أو التعديل.

ويمكن القول بشكل عام أن التقويم يتطلب تصميما أساسيا وإجراءات دقيقة لتحديد جدارة وقيمة ممارسة تربوية معينة، والجدارة والقيمة صفتان أساسيتان لأية ممارسة جيدة تحقق أهدافها.

نماذج التقويم:

هناك العديد من النماذج في بحوث التقويم. وعادة ما يستخدم الباحث نموذجا أو آخر من هذه النماذج عند إجراء بحث تقويمي على أحد جوانب العملية التربوية. ويتحدد استخدام نموذج ما باحتياجات الموقع الذي يجري فيه التقويم. ويمكن القول إن جوانب العملية التربوية التي يجري تقويمها قد تشمل واحدا أو أكثر من الجوانب التالية:

١- **مواد المنهج** مثل الكتب، والأفلام التعليمية، والحاسبات الآلية، والتليفزيون التعليمي إلى غير ذلك من المواد التي تستخدمها العملية التربوية.

٢- **البرامج** مثل برامج المتفوقين والموهوبين، وبرامج التخلف العقلي، والبرامج العلاجية، وبرامج التقوية، وبرامج محو الأمية، وبرامج تعليم الكبار.

٣- **طرق التدريس** مثل طريقة المناقشة، وطريقة المحاضرة، وطريقة الاستكشاف، وطريقة التعلم المبرمج.

٤- **برامج تدريب المعلمين** مثل برامج التدريب أثناء الخدمة، وبرامج إعداد المعلمين، وبرامج تدريب النظار والموجهين.

٥- **نوع المتعلمين** مثل أطفال الرياض والحضانات، وتلاميذ التعليم الابتدائي، أو طلبة التعليم الإعدادي، والثانوي وطلبة التعليم العالي.

٦- **منظمات التعليم** مثل المدارس بأنواعها المختلفة من ابتدائية وإعدادية وثانوية، وكليات الجامعات والتعليم العالي، ومدارس التعليم الفني أو المهني.

٧- **نظم الإدارة المدرسية** واستخدام المصادر والتكاليف.

ويجب تحديد أي الجوانب السابقة يشملها التقويم، وهذا عنصر هام لابد من تحديده قبل تحديد مشكلة البحث، وهل يوجه التقويم نحو جماعة معينة، أو إنتاج ما، أو طريقة، أو جهاز من الأجهزة، أو نظام من نظم الإدارة. وتحديد الجانب الذي يشمله التقويم وتحديد عناصره بدقة يساعد القائم بالبحث على تحديد أي هذه العناصر أحق بالتقويم من غيرها (Rutman, 1977).

وسوف نناقش فيما يلي ثلاثة نماذج هي الأكثر استخداما في بحوث التقويم. ويلاحظ أن التراث التربوي غني بنماذج بحوث التقويم، ولكل منها أسسه النظرية،

والمنطقية (House, 1980; Stake, 1981). ومع هذا فإن الحدود بين نماذج التقويم ليست فاصلة، ولا يترتب على الالتزام بنموذج منها الخروج بنوع من التقويم يختلف عن التقويم الذي نحصل عليه من استخدام النموذجين الآخرين، لأن نماذج التقويم المختلفة متداخلة أو على الأقل تتشابه فيما بينها. ولهذا السبب يفضل ماكميلان وشوماكر (McMillan & Schumacher, 1984) استخدام مسمى 'طريقة التقويم' بدلا من نموذج التقويم.

والنماذج الثلاثة التي سوف نناقشها هي:

١- التقويم القائم على الأهداف.

٢- التقويم القائم على تحليل النظم والتكاليف.

٣- التقويم من أجل اتخاذ القرارات.

التقويم القائم على الأهداف:

يقوم الباحث في هذا النموذج بتقويم الدرجة التي يتم بها تحقيق الأهداف التربوية. وهنا يركز التقويم على مخرجات العمل ونتائجه في الجماعة المستهدفة، وعلى التباين بين الأهداف المعلنة والنتائج الفعلية. والمقصود بالعمل هنا المنهج الدراسي، أو برنامج تدريب، أو برنامج علاجي، أو تعليم الكبار، وغير ذلك. والجماعة التي يستهدفها البحث عادة هي الجماعة التي تتوقع الأهداف تغييرات في سلوكها مثل الطلبة أو الآباء أو المعلمين. ويوضح الجدول (١٦-١) مثالا لبحث تقويم قائم على الأهداف مطبقا على منهج دراسي، ومع أن البحث يبدو بسيطا إلا أن خطواته الخمس مترابطة، وأي خلل في أي منها يؤثر على نتائج البحث.

جدول ١٦-١ خطوات التقويم القائم على الأهداف

خطوة ١ ←	خطوة ٢ ←	خطوة ٣ ←	خطوة ٤ ←	خطوة ٥
اختيار أهداف التقويم	اختيار أدوات التقويم	اختيار نموذج التقويم	جمع البيانات وتحليلها	تفسير النتائج

اختيار أهداف التقويم: يوجه التقويم في هذا النموذج نحو مجموعة من الأهداف الخاصة، هي أهداف العمل الذي نريد تقويمه. وأهداف المنهج العامة عادة أهداف عريضة، ومصاغة في عبارات عامة، ولا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر. أما الأهداف الخاصة فهي مصاغة عادة في عبارات سلوكية قابلة للملاحظة المباشرة، ويمكن تحقيقها عادة عن طريق التدريس. ومن أمثلة الأهداف العامة في المواد الاجتماعية 'تكوين المواطن الصالح' ويمكن تحويل هذا الهدف العام إلى أهداف

خاصة مثل:

- يلتزم بتسديد ما عليه من ضرائب للدولة.
- يعطي صوته في الانتخابات.
- يتعاون مع زملائه في العمل.

ويلاحظ أن هذا السلوك يحدث خارج الفصل الدراسي، بعيدا عن عملية التدريس ومن الصعب أن ننسبه لمنهج معين. ولكن يمكن تقويم معلومات الطلبة عن واجبات وحقوق المواطن الصالح، وعن قدرتهم على تحليل القضايا المعاصرة.

والأهداف التي يتم تقويمها هي مخرجات التعلم التي تعبر عن أهداف سلوكية. والأهداف السلوكية مرادفة للأداء أو الأهداف القابلة للقياس. والأهداف السلوكية هي عادة مخرجات التعلم التي يمكن قياسها كما تظهر في سلوك الطالب أو إنتاجه (لوحة يرسمها، أو نموذج يبنيه، أو غير ذلك). ولكن التقويم لا يوجه نحو الخطوات والعمليات التي تقود إلى السلوك النهائي المطلوب. ويمكن أن ينص الهدف (أو لا ينص) على معايير الأداء المطلوبة لتحقيق السلوك المقاس.

وإذا صيغت الأهداف في عبارات غير سلوكية، فعلى المقوم إذا كان يريد استخدامها في البحث، أن يحولها أولا إلى أهداف خاصة قابلة للقياس، حتى يمكن الاستفادة منها في البحث، وتقويم مخرجات التعلم المطلوبة. وبذلك يستطيع الباحث أو المقوم أن يحدد أي مخرجات التعلم تحققت وأيها لم يتحقق.

تصميم البحث واختيار أدواته: أدوات البحث قد تكون اختبارات، أو تقارير ذاتية، أو مقاييس تقدير، أو استمارات ملاحظة، أو قوائم مراجعة. والأدوات الأغلب استخداما هي الاختبارات التحصيلية معيارية المرجع أو محكية المرجع. وقد يستخدم المقومون الاختبارات المدرسية، ولكن يجب عليهم في هذه الحالة التأكد من صلاحيتها واستيفائها لشروط القياس الجيد، أي الصدق والثبات. ويمكن تحديد صدق محتوى الاختبار التحصيلي عن طريق لجنة من المحكمين، بالإضافة إلى استخدام جداول مواصفات الاختبار. وسوف نناقش هذه النقطة عند الكلام على أدوات البحث. في القسم التالي من هذا الكتاب.

ويمكن استخدام الاختبارات محكية المرجع، في تقويم مخرجات التعلم، وهذا النوع من الاختبارات ينسب أداء المتعلمين إلى مستويات محددة مستمدة من مجال سلوكي محدد تحديدا جيدا. ويمكن استخدام الاختبارات محكية المرجع في تقويم أداء الطلبة كأفراد أو جماعات. وتتراوح الدرجات في هذا النوع من الاختبارات بين مرتفعة (التحصيل المرتفع)، أو متوسطة (التحصيل المتوسط)، أو منخفضة

(التحصيل المنخفض). لأننا هنا نقارن أداء الطلبة بالنسبة لمستويات محددة، وليس بالنسبة لمعايير قائمة على أداء الجماعة.

ويجب أن يتوفر للمقاييس محكية المرجع الصدق والثبات أيضا. وإذا كان الباحث أو المقوم ينوي بناء اختبارات محكية المرجع خاصة ببحثه، يجب أن يكون على دراية واسعة، وخبرة قوية، بأسس بناء الاختبارات. ويجب أن تكون الأدوات صادقة وثابتة بالنسبة لأغراض التقويم في هذا البحث. ورغم أن أسس بناء الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع واحدة، إلا أن هناك اختلافات أساسية بين النوعين وبخاصة فيما يتعلق بالأهداف، وبكيفية تحقيق صدق وثبات الأداة. ويجب التأكد من استيفاء الأدوات لشروط القياس الجيد، ولذلك يجب اختبارها ميدانيا على عينة كافية من نفس مجتمع البحث.

وأفضل التصميمات التي تستخدم في بحث تقويم موضوعي، هي التصميمات القائمة على التعيين العشوائي للمجموعات، أو المجموعات العشوائية المتطابقة، ويمكن استخدام التصميمات شبه التجريبية، مثل تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي واختبار بعدي، ويمكن كذلك استخدام السلاسل الزمنية، أو أي تصميم آخر يراه الباحث مناسبا لبحث التقويم الذي يقوم به. ونظرا لأن معظم البرامج الدراسية تحتوي على أهداف معرفية وأهداف وجدانية وأهداف حركية، يجب أن يشمل بحث التقويم هذه المجالات حتى يكون التقويم شاملا، ويجب أن تكون الأدوات التي يختارها الباحث لقياس هذه المجالات صادقة وثابتة أيضا، وإلا فعليه أن يبني الأدوات التي تقيس هذه الأهداف قياسا ثابتا وصادقا. وأهم العوامل التي تحدد تصميم بحث التقويم هي طبيعة الأهداف وعددها، والمجتمع المستهدف، والصدق الداخلي والخارجي للبحث، ووحدة تحليل النتائج. ويقصد **بوحدة التحليل** أصغر وحدة مستقلة من البيانات، سواء كانت مجموعة أو فردا.

ويجب أن يشير تقرير البحث إلى صدق وثبات الأدوات، وإلى وصف لعملية بناء المقاييس ونتائج اختبارها ميدانيا، وإذا كانت الأدوات مستمدة من بحث سابق أو أدوات متوفرة تجاريا في السوق، يجب أن يشير الباحث إلى صدقها وثباتها، مع التأكد من أنها صادقة وثابتة بالنسبة لمجتمع البحث الذي يقوم به. ويجب أن يوضح التقرير البيانات المتعلقة بالصدق الداخلي والصدق الخارجي لتصميم البحث، مع بيان أثرها المحتمل على النتائج.

تفسير النتائج: يجب أن يحدد التقرير النسبة المئوية للطلبة الذين اكتسبوا الأهداف المحددة مسبقا للمجتمع المستهدف، مع مقارنة هذه النتائج مع نتائج البحوث السابقة

التي أجريت على نفس المجتمع أو مجتمعات أخرى مشابهة لمجتمع البحث. وكثيرا ما تكون متوسطات الأهداف المختلفة غير متجانسة، ولذلك يجب على الباحث محاولة تحديد أسباب عدم التجانس الذي قد يصادفه. وقد تشير النتائج إلى حاجة البرنامج الذي يجري تقويمه إلى تعديل أو تغيير، ولكن دون تحديد اتجاه معين، أو طريقة معينة لهذا التعديل. ونظرا لأن النموذج القائم على الأهداف لا يحاول مناقشة الأهداف نفسها ومدى صلاحيتها، بل يعتبرها أساس التقويم، لا يمكن إثارة المشكلات المتعلقة بالأهداف ذاتها.

ومع هذا فلتقويم القائم على الأهداف هو أكثر نماذج التقويم استخداما، وذلك لعدة أسباب أهمها:

١- أنه يمكن استخدام الأهداف لتحديد نواحي القوة والضعف في البرنامج، ولاشك في أن معظم التربويين يتفقون على أن تحقيق الأهداف هو المعيار الأساسي لنجاح البرنامج التربوي.

٢- أن المنهج المستخدم في هذا النموذج من نماذج التقويم عادة منهج واضح، وخطواته محددة تحديدا واضحا، وهذه الحقيقة تجذب الباحثين، وبخاصة الجدد منهم، نحو هذا النموذج وتجعلهم يقبلون عليه. ونظرا لكثرة البحوث التي استخدمت هذا النموذج، نمت وسائله، وأصبح لها أسس علمية وتكنولوجية أفضل وأكثر تطورا من الوسائل المستخدمة في نماذج التقويم الأخرى. كما أن التعرف على الأهداف التي لم تتحقق، أساس جيد لإلقاء الضوء على البرامج التربوية، وتحديد جدواها.

تحليل النظم والتكاليف:

يمدنا هذا النموذج من التقويم بمعلومات عن تخطيط البرامج وتقويم آثارها وفاعليتها الاقتصادية. ومن الأسئلة التي تجيب عنها الدراسات المتعلقة بتحليل النظم والتكاليف:

- هل يصل البرنامج إلى الجماعة المستهدفة؟
- هل يطبق بالأسلوب المطلوب؟
- هل المردود من البرنامج يبرر تكاليفه؟
- ما جدوى هذا البرنامج من الجانبين الفني والاقتصادي؟

ويوفر لنا التقويم معلومات عن تخطيط البرنامج، ومراقبته، وتقييم أثره، وفاعليته الاقتصادية. وأساس التحليل في هذا النموذج هو التكلفة مقارنة بالفائدة (جدوى

البرنامج)، ورغم أن أساس هذا النموذج اقتصادي إلا أن عناصره يمكن تطبيقها بسهولة في كثير من المواقف التربوية. ويشتمل على عنصرين أساسيين هما:

تحليل نظم الإدارة: يفترض في تحليل نظم الإدارة أن هناك اتفاقا عاما على الأهداف العامة للبرامج التربوية، وأن المشكلة تتركز في قياس مخرجات البرامج. والتصميم التجريبي شرط أساسي إذا كنا نود تحقيق علاقات العلة والمعلول بين البرنامج ومخرجاته. وبعد قياس مخرجات البرنامج من النواحي النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، يمكن مقارنة تكاليف البرامج المختلفة لتحديد المخرج الذي يكلف أموالا أقل من غيره. واستخدام منهج العلوم الاجتماعية ضروري في هذا النموذج من التقويم.

تحليل التكلفة: ظهر حديثا عدة أشكال من تحليل التكلفة ويمكن تطبيقها بفاعلية أكبر من تحليل نظم الإدارة. ويذكر ليفين (Levin, 1981) منها أربعة أشكال لتحليل التكلفة للمساعدة في اختيار سياسة العمل، وهي:

- فائدة التكلفة.
- فاعلية التكلفة.
- منفعة التكلفة.
- جدوى التكلفة.

وتستخدم معظم البحوث لتقويم فائدة التكلفة وفاعلية التكلفة أساليب التقويم النهائي، في حين يتم تقويم منفعة التكلفة وجدوى التكلفة كجزء من عمليات التقويم البنائي.

ويوضح **تحليل فاعلية التكلفة** طريقة التقويم المستخدمة. إذ تحدد فاعلية التكلفة ما إذا كانت أكثر البرامج فاعلية هي أفضلها من حيث فاعلية التكلفة. مثال ذلك قارنت إحدى الدراسات بين التعليم بالاستعانة بالحاسب الآلي، والتعليم الذي يباشره المدرس، وقد بينت الدراسة أن التدريب يوميا لمدة سبع دقائق على الحاسب الآلي على حل المسائل الحسابية، أعطى نتائج مشابهة للنتائج التي أعطاها تدريس المدرس لنفس المسائل لمدة ٢٥ دقيقة يوميا. إلا أنه عندما أدخل عامل التكلفة في الموقف تبين أن سبع دقائق من التدريب على الحاسب الآلي تطلبت زيادة في الميزانية قدرها ٢٠٪ على الأقل. في حين أن التدريب على نفس المسائل في الفصل العادي للحصول على نفس النتائج لم يتطلب إلا زيادة في التكلفة قدرها ٥٪ فقط (McMillan & Shumacher, 1984).

ويقوم تحليل التكلفة على التسليم بأن اختيار سياسة ما يأخذ في اعتباره

احتياجات مصادر كل البدائل المتاحة ومخرجاتها. بمعنى أنه يجب عند اختيار برنامج ما من البرامج البديلة، النظر إلى تكلفة هذا البرنامج بالنسبة لمخرجاته، بحيث إننا لا نختار إلا البرنامج الذي يعطي أفضل النتائج بأقل التكاليف. وتختلف أشكال التحليل المختلفة: فائدة التكلفة، وفاعلية التكلفة، ومنفعة التكلفة، وجدوى التكلفة، فيما بينها في الخصائص المميزة لكل منها، ونواحي قوتها وضعفها، ويوضح ذلك الجدول (١٦-٢).

جدول ١٦-٢ أشكال تحليل التكلفة

نوع التحليل	الخصائص المميزة	نواحي القوة	نواحي الضعف
فائدة التكلفة	تقاس المخرجات في قيم مالية.	المقارنة بين البدائل الموجودة بالعمل. المقارنة بين الخدمات المختلفة. يعبر عن النتائج كمعدل داخلي للناتج. أو الفائدة الصافية، أو النسبة بين التكلفة والمنفعة. القابلية للتكرار.	صعوبة تحديد كل المخرجات في وحدات مالية.
فاعلية التكلفة	تقاس المخرجات في وحدات من الأثر.	تقاس المخرجات كتغيرات نفسية أو اجتماعية. القابلية للتكرار.	وحدة الفاعلية يجب أن تكون هي نفسها بين البرامج ذات الأهداف الواحدة.
منفعة التكلفة	تقاس المخرجات بأحكام ذاتية.	دمج عدة مخرجات في قيمة واحدة.	المقاييس ذاتية غير قابلة للإعادة.
جدوى التكلفة	إمكانية تقدير التكلفة ضمن قيود الميزانية.	تحدد إذا كان من المجدي النظر في بدائل أخرى.	لا تتناول مخرجات البرامج البديلة.

وعند استخدام فائدة التكلفة يتم تقويم القرارات البديلة بمقارنة التكلفة والفائدة بالنسبة للمجتمع. ويقاس كل من التكلفة والفائدة في وحدات مالية. ويجب اختيار البديل الذي يعطى أعلى فائدة نسبة إلى التكلفة. وميزة فائدة التكلفة أنه يمكن القيام بعدد من المقارنات بين البدائل (البرامج التربوية المختلفة، أو طرق التدريس المختلفة)، وبين أنواع الخدمات المقدمة (التعليم، الصحة، المواصلات). فمثلا يمكن

التعبير عن ثلاثة برامج لمحو الأمية من ناحية التحسن في الإنتاجية، والمكتسب، والخدمات المقدمة ذاتيا في المجتمع، ويمكن كذلك تقويم التغيرات في المكتسب مباشرة، والإنجاز المهني، والخدمات المقدمة ذاتيا بين ثلاث مجموعات من مجموعات المعالجة. ومزايا فائدة التكلفة في صنع السياسات واضحة، إلا أنه يجب تحديد جميع التكاليف وجميع الفوائد في وحدات مالية. ونظرا لصعوبة تحويل بعض الفوائد التربوية إلى وحدات مالية، مثل مخرجات التعلم الوجدانية، يكون هذا الأسلوب في التحليل غير مناسب إذا كانت المخرجات المراد تقويمها مخرجات مهمة. إلا أنه في هذه الحالة يمكن استخدام أشكال أخرى من التحليل.

وتقارن فاعلية التكلفة بين مخرجات البرامج المختلفة. وفي هذه الحالة تقارن فاعلية البرامج بتكلفتها، ويشترط لذلك أن تكون أهداف هذه البرامج واحدة، وأن تستخدم في القياس نفس الأدوات.

ويمكن مثلا قياس الفاعلية بالاختبارات التحصيلية، أو الاختبارات النفسية، أو الاختبارات الحركية. فقد تبين دراسة ما مثلا أن التكلفة أقل للحصول على نفس النتائج عند استخدام التعليم بواسطة المدرس من التعليم بالاستعانة بالحاسب الآلي. وفي هذا الشكل من التحليل لا يشترط تحويل وحدات القياس إلى قيم مالية، كما أن التحليل قابل للتكرار.

ويستخدم تحليل منفعة التكلفة، وتحليل جدوى التكلفة عندما يجب على الباحثين الاختيار بين بدائل متاحة ولكنهم يفتقرون إلى المصادر التي يحتاجها القيام بتقويم رسمي. وتحليل منفعة التكلفة يعطي البدائل التي يمكن الحكم عليها ذاتيا بأنه يعطي أفضل المخرجات بأقل التكاليف. أما جدوى التكلفة فإنها تقدر التكاليف للتأكد من مدى واقعية البدائل، وذلك في ضوء ميزانية محددة.

وتحليل التكلفة تمكن المربين وصانعي السياسات بالتفكير تفكيرا منظما في أثر التكاليف على البدائل المختلفة لاتخاذ قرار بجدوى برنامج أو آخر، ولتقدير احتمال الحصول على عدد من المخرجات المرغوبة بالنسبة للتكلفة، ومقارنة فاعلية التكلفة، وفائدة التكلفة للبرامج البديلة. إلا أن التقويم باستخدام فائدة التكلفة، وفاعلية التكلفة لا يساعد على الحصول على اختيارات آلية للسياسات البديلة لعدم إمكانية الحصول على مخرجات كمية، كما أن الفروق الضئيلة بين نسبة فائدة التكلفة، ونسبة فاعلية التكلفة بين البدائل المختلفة، ليس لها معنى عند محاولة اتخاذ قرارات بناء على النتائج المعطاة. والحصول على خبرة في تحليل التكلفة يتطلب إتقانا للأدوات المستخدمة في كل من التحليل الاقتصادي والتقويم.

التقويم الموجه نحو اتخاذ القرارات:

ولهذا النموذج من التقويم مجال أكبر من النموذجين السابقين. وهو يقوم على أساس نظرية من نظريات التغير التربوي. ويمكن تعريف التقويم في هذا النموذج بأنه عملية تحديد أنواع القرارات التي يجب اتخاذها، وهذا يتضمن جمع البيانات التي يحتاجها اتخاذ هذه القرارات، وتحليل هذه البيانات، وإعداد تقرير بالنتائج وإرسالها إلى صانعي القرار لاتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير البرامج التربوية وتنفيذها. ويجب أن تتضمن النتائج اقتراحات بمجموعة من القرارات البديلة. وقد يتعاون صانعو القرار والباحث في إعداد القرارات وبدائلها، إلا أن القرار النهائي بالتعديل أو التغيير هو من شأن المسئولين صانعي القرار. ويمكن أن تكون القرارات البديلة قرارات تتعلق بالمراجعة الروتينية لبعض المهام التربوية مثل تعيين المدرسين، وما يتعلق بهذا التعيين من سياسات، أو بعض القرارات التي تسعى إلى تطوير النظام التربوي، أو بعض جوانبه، وعلى هذا يمكن القيام ببحوث التقويم في أي مرحلة من مراحل عملية التغيير أو التطوير التربوي، مثل: تقييم أو تقدير الحاجات، وتخطيط البرامج وتنفيذها، وتقويم أي جانب من جوانب العملية التربوية، أو تقويم مخرجات هذه العملية. ويلخص الجدول (١٦-٣) أنواع التقويم الموجه نحو اتخاذ القرارات، والقرارات التي يمكن اتخاذها مع كل نوع.

جدول ١٦-٣ التقويم الموجه نحو اتخاذ القرارات

نوع التقويم	موضوع التقويم	القرار الذي يتخذ
تقويم الحاجات	مقارنة الحالة الراهنة بالحالة المرغوبة للحاجات التربوية	اختيار مشكلة البحث
تقويم المدخلات	أنواع البرامج المناسبة للأهداف المستمدة من تقويم الحاجات	تخطيط البرنامج
تقويم التنفيذ	الدرجة التي ينفذ بها البرنامج طبقا لتخطيطه	تعديل البرنامج
تقويم العملية	الدرجة التي يحقق بها البرنامج أهدافه	تعديل البرنامج أو تحسينه
تقويم المخرجات	فائدة البرنامج كما تعكسه العملية ومخرجاتها	تبني البرنامج وإقراره

وفيما يلي مناقشة لعناصر الجدول (١٦-٣):

١- **تقويم الحاجات:** عند تقويم الحاجات يتم مقارنة الحالة الراهنة للنظام التعليمي

بمخرجات التعلم المرغوبة. ويتم التعرف في هذا التقويم على سياق الحاجات التي توفر خط قاعدة للموقع، ثم يجري التعرف عل ى الحاج ات الت ي ل م تستوف. ويمكن استبيان هذه الحاجات م ن الطلب ة، أو المدرس ين، أو أي جماعة أخرى لها اهتمام بالتعليم، أو المجتمع ككل فيما يتعلق بالنظام التعليمي.

ويتعلق التقرير بالجوانب التاريخية، والوصفية، والمقارنة. ويترتب عل ى تقويم الحاجات اختيار مشكلة لإجراء بحث تقويمي وتصاغ المشكلة في عبارة تعبر عن المخرجات المرغوبة.

٢- **تقويم خطة البرنامج ومدخلاته:** ويدرس هذا النوع من التقويم الاستراتيجيات المختلفة التي يحتاجها تحقيق الأهداف الجديدة. وق د تك ون الإس تراتيجية المقترحة تبني نظام برنامج قائم، أو بناء برنامج جديد. وت درس الب رامج الموجودة أولا لاعتبارات تتعلق بالنواحي العملية، والتكلفة، وسهولة الحصول على العناصر التي تساعد على تحقيق الأهداف. كما تدرس جدوى الب رامج المقترحة محليا. ويساعد تقويم المدخلات في الحصول على معلومات لاتخاذ قرارات بشأن كيفية استخدام المصادر لتحقيق الأهداف المرغوبة، والغ رض من ذلك تقويم واحدة أو أكثر من الإستراتيجيات من حيث منفعة التكلفة، مثل الطرق التي تؤثر على تعيين الموظفين، والوقت، والميزانية، بالإضافة إل ى علاقتها بأهداف البرنامج، وإمكانياتها في تحقيق أهدافه. ويؤدي تقويم تخطيط البرنامج إلى اختيار خطة معينة بما فيها إجراءات الخطة، والمواد اللازم ة، والإمكانيات، والأجهزة، والجدول، وتعيين الم وظفين، وميزاني ات تط وير البرنامج أو تنفيذها.

٣- **تقويم التنفيذ:** يؤدي تقويم التنفيذ إلى الحصول على معلومات حول درج ة تطوير البرنامج أو تنفيذه كما هو مخطط له، كما يؤدي تقويم التنفيذ كذلك إلى تحديد عيوب البرنامج. ويستطيع المقومون عن طريق تقويم تنفيذ البرن امج مراقبة ما يحدث أثناء تطوير البرنامج وتسجيل ملاحظاتهم على ذلك. ويفي د هذا التسجيل في التحليل الاسترجاعي لمراقبة القرارات والتعرف على نواحي القوة والضعف في الخطط.

٤- **تقويم العملية:** يزود تقويم العمليات الباحث بمعلومات عن النج اح الن سبي للعناصر المختلفة للبرنامج، والدرجة التي يمكن بها تحقيق الأهداف والنواتج. ويكون دور المقوم في هذه الحالة كدور المتدخل الذي يجمع البيان ات الت ي

تؤدي إلى التحسين المباشر للبرامج. ويحتاج جمع البيانات إلى الاختبارات وغيرها من أدوات جمع البيانات. ويمكن لهذا النوع من التقويم التركيز على أثر البرنامج على العمليات أو البرامج الأخرى. ويترتب على تقويم العمليات اتخاذ قرار بتعديل البرنامج.

٥- **تقويم المخرج أو الناتج:** يؤدي تقويم المخرج أو الناتج إلى معرفة الدرجة التي أمكن بها تحقيق الأهداف. وتتضمن المادة التي تجمع التقويم القائم على الأهداف، وغير ذلك من المعلومات التي نحصل عليها من عمليات التقويم السابقة. وتساعد المعلومات السابقة على معرفة لماذا تحققت أهداف ولم تتحقق أهداف أخرى، مما يساعد صانع القرار على حذف، أو تعديل، أو الاحتفاظ، أو توسيع البرنامج لاستخدامات أشمل. وتتحدد قيمة البرنامج العامة بالطريقة التي ترتبط بها المخرجات الناتجة بالأهداف المختارة من عملية تقييم الحاجات. ويؤدي تقويم المخرجات إلى اتخاذ قرار بشأن تبني البرنامج واعتماده.

مما سبق يتبين كيف أن التقويم من أجل اتخاذ القرارات يركز على جمع المعلومات بالعديد من الطرق للمساعدة في اتخاذ قرارات بتطوير البرنامج أو اعتماده للتنفيذ الشامل. وعملية التغيير التربوية عبارة عن نشاط منطقي عقلي، والتقويم امتداد لهذه العملية العقلية. ومن الصعوبات التي قد تحدث نتيجة للقيام بهذا النوع من التقويم ما قد يوجد من تناقض في الإطار القيمي والخلاف بين الأهداف العامة للنظام التعليمي المركب وبين المؤسسة التربوية والإدارات التابعة لها. ويسلم التقويم من أجل اتخاذ القرار، على أن صانع القرار حساس لما قد يكون هناك من تناقضات أو مشكلات قد تنجم عما يتخذ من قرارات بشأن التغيير التربوي ولذلك فهو على استعداد للحصول على معلومات تتعلق بهذه الحقائق. وقد يؤدي التكاتف بين صانع القرار والمقوّم إلى الحصول على بيانات متحيزة. كما أن القرارات كثيرا ما تصاغ في عبارات غير واضحة، ولا تحدد بدائلها بشكل قاطع، مما يؤدي إلى تغير معناها بمرور الوقت. وبمعنى آخر فإن هذا النموذج لا يؤدي إلى تحديد القرارات أو توقعها كما يبدو لأول وهلة. ونظرا لأن المقوم يكون على صلة وثيقة بصانع القرار، فإن آثار جهود التقويم تتوقف على مهارات المقوم بقدر ما تتوقف على قيادة صانع القرار.

وبالرغم من هذه الصعوبات فإن النموذج الذي يؤدي إلى اتخاذ القرارات يسمح بالقيام بعمليات تقويم سليمة من الجانبين التربوي والمنهجي. إذ أن برنامج التقويم لا يقوم على مخرجات منعزلة، لأن جمع البيانات يشمل المدخلات والعمليات والمخرجات وخطط البرامج، مما يساعد على تشخيص نواحي القوة والضعف في البرنامج، وكذلك الآثار الجانبية له. كما يجري الاهتمام بدرجة تنفيذ البرنامج قبل تقويم مخرجات التعلم.

خطة بحث التقويم:

لابد أن يراجع المستفيدون من عملية التقويم الخطة أو المشروع الذي يحتوى على موضوع التقويم وتصميمه. وإذا كان هناك جهة ممولة للمشروع لابد لها هي الأخرى من مراجعة خطة البحث وتصميمه. ووضع تصميم لبحث التقويم عملية ثنائية الخطوات. وقد يكون القائم بعملية التقويم (الباحث)، عضوا له وضعه الوظيفي في الموقع الذي يُقوَّم، أو خبيرا من الخارج. ويجب أن تحدد خطة البحث موضوع التقويم والأسس الفنية لعملية التقويم.

وبشكل عام فإن خطة البحث تتبع نفس قواعد خطط الأنواع الأخرى من البحوث، إلا أن خطة بحث التقويم يجب أن تستوفي المعايير التالية:

١- هل تم تعريف العمل الذي سوف يُقوَّم بوضوح؟

٢- هل يتضمن وصف العمل المُقوَّم أهداف العمل ومخرجاته المتوقعة؟

٣- هل عناصر أو مجال العمل حددت هي الأخرى بشكل واضح؟

٤- هل تحدد الغرض من التقويم؟

٥- هل تم تحديد جميع خطوات التقويم؟

٦- هل الأسئلة التي يهدف بحث التقويم إلى الإجابة عليها ذات علاقة بالموقع الذي يقوم؟

٧- هل حددت الخطة وسائل جمع البيانات لكل سؤال من أسئلة التقويم؟

٨- هل أدوات جمع البيانات صادقة وثابتة؟

٩- هل تسمح الخطة بتعدد مصادر التقويم وتعدد أنواع البيانات المطلوبة حتى يكون التقويم شاملا؟

ويجب أن يكون هناك تفاهم بين الباحث أو المقوم والمسئولين في موقع العمل الذي يقوم، حتى ولم تنص الخطة على ذلك. والأسئلة التالية تحدد بعض المتطلبات الأخرى للتقويم:

١- هل تصدر التقارير المرحلية في موعدها ويستطيع العاملون الاستفادة منها؟

٢- هل تحدد الخطة المسئول عن إعداد التقارير المرحلية والتقرير النهائي؟

٣- هل تراعى خطة التقويم أن تكون تكاليف عملية التقويم اقتصادية؟ وأن ميزانية التقويم مناسبة لإمكانيات الموقع؟

الفصل السابع عشر

البحوث العملية

البحث العملي طريقة منظمة في الاستقصاء يقوم بها المدرس الباحث، أو ناظر المدرسة، أو المرشدين المدرسين، أو غيرهم من العاملين في بيئات تعليمية، وذلك بغرض جمع البيانات حول الطرق التي تعمل بها المدرسة التي يوجد بها هؤلاء الباحثون، وعن طرق التدريس ومستوى التدريس، ومستوى تحصيل الطلبة. والهدف من جمع هذه البيانات إحداث تغييرات إيجابية في البيئة المدرسية والممارسات التربوية بشكل عام، وتحسين مخرجات التعلم لدى الطلبة، وكذلك حياة المعنيين بالمدرسة.

والبحث العملي نوع من البحوث التربوية التطبيقية غرضه الأول تحسين ممارسة التربوية لأحد العاملين في المجال التربوي سواء كان مدرسا أو ناظرا، أو موجها، أو أي مختص في التربية. ولذلك يطلق على البحوث العملية أحيانا بحوث الممارسين، أو بحوث المدرسين، أو بحوث داخلية (Gall et al., 2003).

ويمكن للبحث العملي أن يستخدم أي منهج من مناهج البحث والتي رأيناها في الفصول السابقة. كما يمكن لأكثر من باحث المشاركة في بحث عملي، سواء كانوا زملاء في المدرسة أو أحد أولياء الأمور أو بعض الأكاديميين وبخاصة أساتذة الجامعة. وقد يهدف البحث العملي إلى أهداف أخرى غير تحسين الممارسة التربوية.

ويعطينا الجدول (١٧-١) ملخصا بالفروق الأساسية بين البحوث العملية والبحوث العادية التي تهدف إلى الحصول على نتائج يمكن تعميمها على المجتمع، أي ذلك النوع الذي ينشر عادة في المجلات العلمية، أو يقوم به طلبة الماجستير أو الدكتوراه. إلا أنه يمكن القول إن بعض البحوث العملية تتشابه في بعض خصائصها مع البحوث العادية ويمكن نشرها في مجلات علمية رغم أن الذي يقوم به ممارسون تربويون. وتمكن هذه التقارير المدرسين الآخرين من الاستفادة من عمل زملائهم.

جدول ١٧-١ الفروق بين البحوث العملية والبحوث العادية

الموضوع	البحوث العادية	البحوث العملية
التدريب الذي يحتاجه الباحث	تدريب مكثف	بمفرده أو مع مستشارين
أهداف البحث	المعرفة القابلة للتعميم	معرفة تطبق في موقف محلي
طرق التعرف على المشكلة التي تدرس	مراجعة البحوث السابقة	المشكلات أو الأهداف التي يواجهها الباحث حاليا
إجراءات مراجعة البحوث السابقة	طرق مكثفة باستخدام المصادر الأولية	استخدام المصادر الثانوية
طرق المعاينة	العينة العشوائية أو العينة الممثلة	الطلبة أو الأشخاص الذين يتعاملون معهم
تصميم البحث	الضبط الشديد، إطار زمني ممتد	إجراءات مخففة قد تتغير أثناء الدراسة، إطار زمني سريع.
إجراءات القياس	وسائل التقويم والقياس القبلي	وسائل في متناول اليد، أو مقاييس مقننة
تحليل البيانات	الأساليب الإحصائية الكمية	التركيز على الدلالات العملية وليس الدلالات الإحصائية، استخدام رسوم للبيانات الخام
تطبيق النتائج	التأكيد على الدلالة النظرية، معرفة متزايدة عن التدريس والتعلم بشكل عام	التأكيد على الدلالة العملية وليس الدلالة الإحصائية مما يمكن من تحسين التدريس والتعلم في فصل معين
كتابة التقرير بالنتائج	التقارير المنشورة، المجلات العلمية، المؤتمرات العلمية	تبادل التقارير مع الزملاء، المؤتمرات

المصدر: Gall, et al. (2003) ***Educational research: An introduction.*** (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

ويجري المدرسون البحوث العملية من أجل مصلحتهم الخاصة، فهي ليست مفروضة عليهم من أية جهة أو أفراد خارجيين، وتتضمن البحوث العملية قيام المدرسين بأربع خطوات (Mills, 2000, p. 6):

١- التعرف على مجال البحث.

٢- جمع البيانات.

٣- تحليل البيانات وتفسيرها.
٤- وضع خطة عمل.

وتسعى البحوث العملية إلى حل المشكلات المتعلقة بحجرة الدراسة والمدرسة بشكل عام عن طريق تطبيق الطريقة العلمية. وتهتم البحوث العملية عادة بالمشكلات المحلية، ولذلك فهي تطبق في موقف محلي شأنها في ذلك شأن بحوث التقويم، وإن كانت بحوث التقويم أكثر عمومية من البحوث العملية. ويعرف بوجدان وبيكلن (Bogdan & Biklen, 1982, p. 215) البحث العملي بأنه *'الجمع المنظم للبيانات بغرض إحداث التغيير الاجتماعي'*. وهما يعتبران البحوث العملية نوعا من البحوث التطبيقية التي يهتم فيها الباحث بأسباب إجراء البحث. ولا تهتم البحوث العملية بتعميم نتائج البحث في أي من المواقف الأخرى، ولذلك فهي لا تهتم بأساليب الضبط المستخدمة في الأنواع الأخرى من البحوث. والغرض الأساسي من البحث العملي هو حل مشكلة معينة، ولذلك فليس من بين أغراضه الإضافة للعلم. وقد يجرى البحث العملي في فصل واحد أو أكثر من الفصول المدرسية إلا أن المدرس دائما ما يكون جزءا أساسيا من عملية البحث. وإذا اهتم المسئولون بتدريب المعلمين على إجراء البحوث زاد ذلك من قدرتهم على إجراء بحوث صادقة وإن كانت غير قابلة للتعميم.

ويمكن القول إن البحوث العملية تهتم بجمع وتحليل البيانات عن المشكلات المتعلقة بتطبيق وفهم المهام المختلفة في قاعة الدراسة. ولذلك تقوم بصياغة الفروض واختبار استراتيجيات التدريس لمحاولة حل المشكلات في العملية التعليمية في مدرسة من المدارس (Ebbutt, 1985).

وتقتصر قيمة البحوث العملية على أولئك الذين يجرونها. ورغم نواحي قصورها إلا أنها تمثل طريقة علمية لمعالجة المشكلات، وهي بهذا الوضع أفضل من عمل تغييرات لم تتم دراستها، كما أنها أفضل تماما من الجمود وعدم التغيير. وهي طريقة مفيدة لأعضاء المجتمع المدرسي لمحاولة تحسين العملية التعليمية في إطار البيئة المدرسية على الأقل. وبالطبع فإن قيمة البحوث العملية لا ترقى إلى قيمة البحوث العادية في التقدم العلمي الحقيقي، لأن التقدم الحقيقي يتطلب تطوير نظريات صحيحة لها مضامينها في العديد من قاعات الدراسة، وليس مجرد فصل أو فصلين فقط. فإن نظرية صحيحة واحدة تحتوي على عشرة مبادئ من مبادئ التعلم قد تلغي الحاجة إلى القيام بمئات البحوث العملية (Gay, 1990, p. 9). ومع ذلك فإنه بالنظر إلى الحالة الراهنة للنظرية التربوية فإن البحوث العملية تتميز بتوفير حلول

مباشرة لمشكلات تربوية لا تستطيع انتظار حلول نظرية.

ويسعى معظم الممارسين التربويين إلى زيادة قدراتهم المهنية بمختلف الطرق. مثال ذلك فقد يستخدمون أسلوب المحاولة والخطأ، أو يحصلون على بعض الأفكار من زملائهم، أو يتبعون استراتيجية سمعوا عنها في مؤتمر من المؤتمرات أو ندوة من الندوات. ويمكن أن تكون هذه الاستراتيجيات نقاط بدء مهمة لتحسين أسلوب عملهم، ولكن البحث العملي يأخذهم إلى أبعد من ذلك إذ أنه يتضمن عملية منظمة لجمع البيانات وتحليلها.

وبعض الباحثين الكيفيين يزعمون أن البحث العملي يعني فقط جمع بيانات كيفية. إلا أن البحث العملي قد يجمع بيانات كمية كما يجمع بيانات كيفية. ويؤكد كل من جرينوود وليفين (Greenwood & Levin, 2000, pp. 85-106) هذا المظهر من مظاهر البحث العملي إذ يقولان:

> البحوث العملية بحوث متعددة الطرق بطبيعتها بما في ذلك تصميمات التجارب العلمية، ومناهج البحوث الاجتماعية الكمية، ومناهج البحوث الكيفية. وهي تستمد مناهج البحث من أي مجال متاح أمامها وبما يتفق مع المشكلة موضوع الدراسة. والبحوث العملية الفعالة لا تخضع لنموذج خاص من نماذج البحث العلمي.

أغراض القيام بالبحوث العملية:

موضوعات ومناهج البحث في البحوث العملية غير محدودة في الواقع. ومن المهم يحدد الممارسون أغراض بحوثهم حتى يحصلوا على نتائج متمشية مع هذه الأغراض. وتذكر كيلي (Kelly, 1985) أن البحوث العملية:

١- تساعد على حل المشكلات كما تؤدي إلى زيادة المعرفة العلمية.

٢- تؤدي إلى زيادة مهارة القائمين بها.

٣- بحوث جمعية بطبيعتها، إذ يقوم بها عادة مجموعة من المدرسين.

٤- تتم في موقف مباشر اجتماعي مباشر كحجرة الدراسة.

٥- تستخدم التغذية الرجعية للبيانات بشكل دوري.

٦- تسعى إلى زيادة فهم الموقف الاجتماعي الذي تجري فيه.

٧- تطبق بشكل أساسي لفهم عمليات التغير في النظم الاجتماعية.

٨- تجرى في إطار خلقي مقبول من مختلف الأطراف.

الأغراض الشخصية للبحوث العملية:

يمكن القول إن البحوث العملية بما تتصف به من دوافع شخصية تركز اهتمامها على ما يقوم به الباحث من ممارسات عملية في مجال عمله. ولذلك يكون التركيز على المدرس وعلى طلبته. ويمكن أن تتضمن الأغراض الخاصة:

- تكوين فهم أعظم للطلبة وأفكارهم وأعمالهم.
- تكوين فهم أعمق لخبرات المدرسين مع عمل تجديدات تربوية خاصة.
- لإعطاء المدرسين فرصة لتقويم أنفسهم.
- زيادة وعي المدرسين بأنفسهم مع توضيح لمسلماتهم عن التربية والاعتراف بما يصادفهم من تناقضات بين ما لديهم من أفكار والممارسة الفعلية في الفصل.
- دراسة أثر عملية البحث على المدرسين والممارسين بشكل عام.
- القيام بالبحث كعملية تعليمية فردية تستمد قيمتها من الخبرات الشخصية.

وبمعنى آخر تهدف البحوث العملية التي تقوم من أجل أغراض شخصية إلى زيادة المعرفة الشخصية، وتحقيق الذات، والوعي المهني بين الممارسين.

الأغراض المهنية للبحوث العملية:

البحوث العملية ذات الأغراض المهنية يجريها عادة الممارسون وذلك بغرض الارتفاع بمستوى المهنة:

- الاهتمام بالبحث العملي كوسيلة لتطوير وتنمية العمل.
- محاولة تأسيس دورهم كمنتجين للمعرفة، وأصحاب إضافات للتراث التربوي في مجال البحث التربوي والنظرية التربوية.

الطبيعة الدائرية للبحوث العملية:

يعتقد بعض الكتاب أن البحوث العملية بحوث محددة لها بدايات ونهايات واضحة، شأنها في ذلك شأن مشاريع البحوث العادية (Gall et al., 2003). ويمكن أن ينطبق ذلك على البحوث العملية التي تكون موضوعا لرسائل الماجستير والدكتوراه، خاصة وأن بدء مشروع الماجستير أو الدكتوراه يتطلب الانتهاء منه وإعداد ملخص بنتائج الدراسة. إلا أن البحث العملي وبخاصة عندما يقوم الممارس كجزء من عمله اليومي، فإن البحث العملي ينزع إلى أن يكون ذا طبيعة دائرية.

والسبب في هذه الدائرية أن الباحث العملي:

- لا يقوم دائما بتنفيذ خطوات البحث العملي بنفس الترتيب.
- قد يعود إلى مرحلة سابقة من البحث أثناء تطوره.
- قد يستمر في العودة إلى مراحل سابقة بدلا من تنفيذ البحث إلى نهايته.

وعندما يجمع الممارسون الذين يستخدمون البحوث العملية بيانات بانتظام عن فاعلية عملهم أو ما يحدث فيه من تغيرات، ثم يستمرون فيه أو يعدلون مسار عملهم بناء على ما يحصلون عليه من نتائج فإن البحوث العملية تصبح جزءا من عمل الممارس.

ويحلل جفري جلانز (Glanz, 1998) إجراءات البحوث العملية في ست خطوات هي:

١- اختيار مشكلة أو محور للبحث.

٢- جمع البيانات.

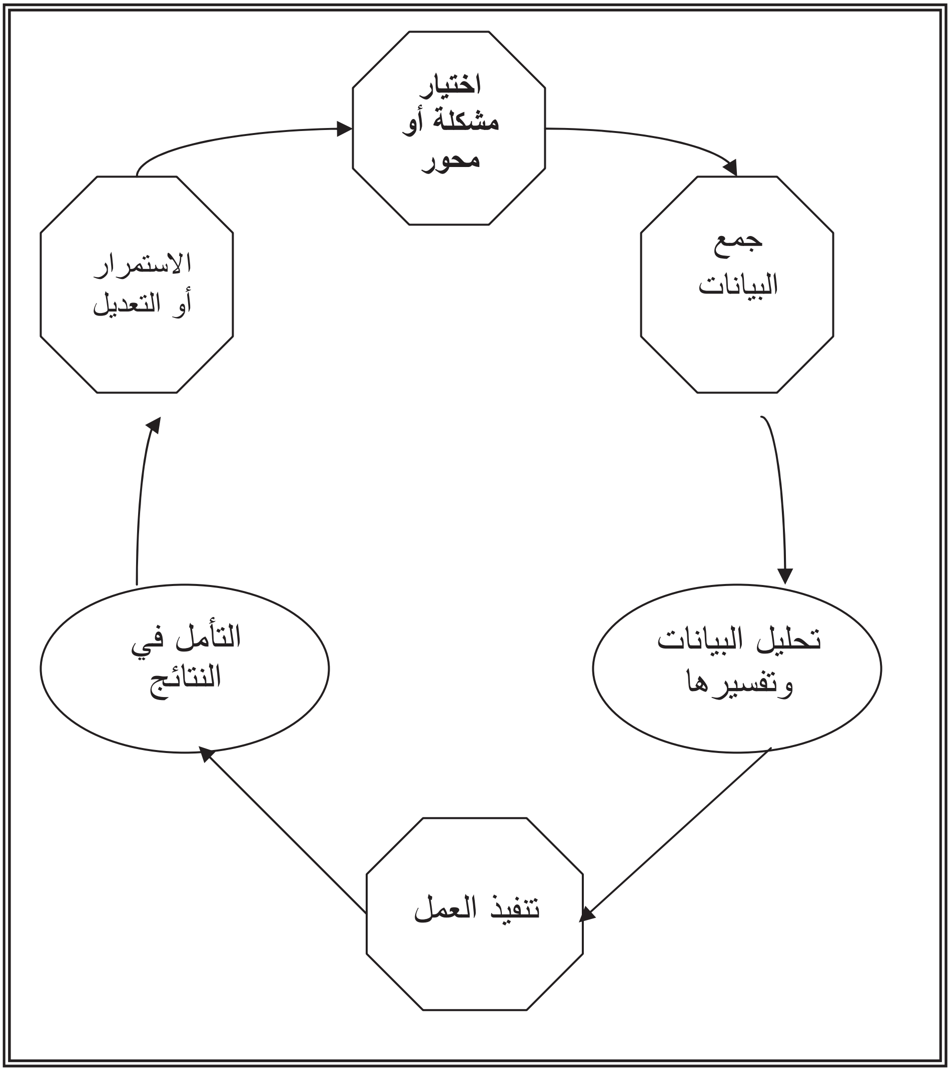
٣- تحليل البيانات وتفسيرها.

٤- القيام بعمل ما.

٥- التأمل في العمل.

٦- الاستمرار أو تعديل مسار العمل.

وهذا يقود بالتالي إلى محور جديد أو دورة جديدة لبحث عملي. ويوضح الشكل (١٧-١) الخطوات الست السابقة، وسوف نستخدم هذه الخطوات فيما بعد لنوضح مثالا لبحث عملي يقوم به المدرس.



شكل ١٧-١ الطبيعة الدائرية للبحوث العملية

أخذ بتصرف عن: Glanz, J. (1998). ***Action research: An educational teacher's guide to school improvement.*** Norwood, MA: Christopher-Gordon.

ويلاحظ أن الباحث عندما يبدأ بحثه العملي قد لا يتقيد بدورة معينة، فهو يحصل على البيانات وقد يتبع ذلك مباشرة تعديل العمل، أو قد ينتظر قليلا عند مرحلة التأمل والتفكير في البيانات، وقد يصدر قراره بالتعديل بناء على ما تقوده

أفكاره، وقد يعود إلى جمع مزيد من النتائج. أو قد يرى الاستمرار في العمل. أي أن الباحث الممارس حر في اتباع الطريقة التي تتناسب مع عمله بناء على ما تقوده إليه النتائج التي يحصل عليها. أي أنه بمجرد بدء دورة البحث العملي يكون الباحث حرا في الاستمرار أو العودة إلى مرحلة سابقة من دورة البحث، فالباحث يدمج بين عمله وما يحصل عليه من نتائج، بحيث لا يكون هناك تمييز بين تطوير العمل ومراحل البحث. وفي بعض الحالات تمثل عملية جمع البيانات نفسها إجراء معينا من جانب الباحث عندما يترتب على جمع البيانات تعديلات في العمل الذي يقوم به.

مراحل البحث العملي:

أولا: اختيار محور أو مجال للبحث:

عندما يرغب مدرس أو ناظر مدرسة في القيام ببحث عملي لابد أن يختار *محورا أو مجالا للدراسة* يكون مناظرا لاختيار وتحديد المشكلة في البحوث العادية. ولذلك يجب أن يبدأ الباحث في البحوث العملية بوضع سؤال صريح أو مشكلة لاستقصائها. والعثور على محور للدراسة قد يكون عملية صعبة للغاية إذا أراد الباحث القيام ببحث له مغزاه. ويجب أن تكون البداية متمهلة بحيث يأخذ الباحث وقتا كافيا للتأكد من أهمية المشكلة التي يريد دراستها. ويجب أن تنطبق المعايير التالية على المحور الذي يختاره المدرس:

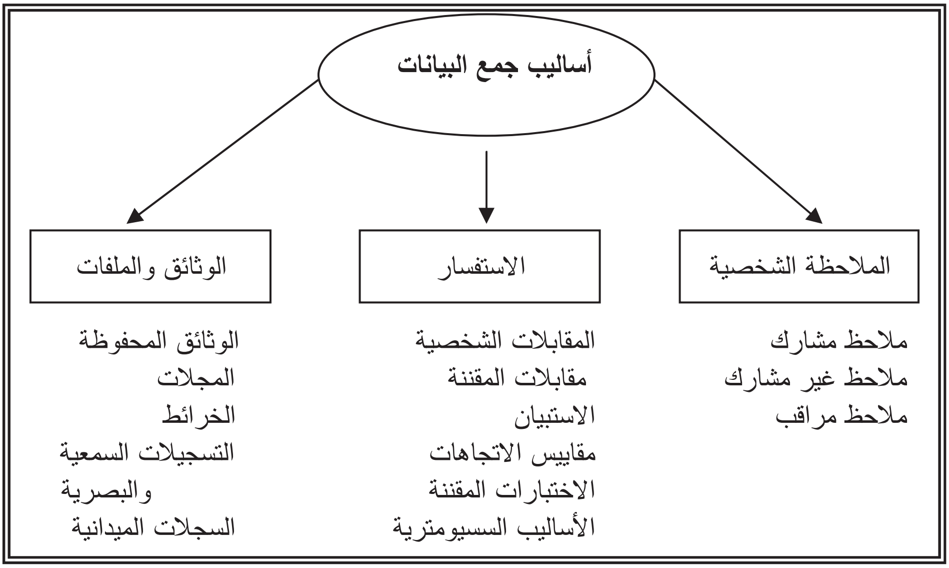
- يجب أن يدور المحور حول التدريس والتعلم.
- يجب أن يكون المحور ضمن اهتمامات الباحث.
- يجب أن يكون المحور شيئا يريد الباحث أن يغيره أو يعدله.
- يجب أن يشعر الباحث بميل نحو المحور الذي يختاره.

وتطبيق هذه المعايير في مرحلة مبكرة من التفكير في المحور أو المشكلة يضع الباحث في المسار الصحيح منذ بداية التفكير في البحث. وتساعد هذه المعايير أيضا على تذكير الباحث بحيوية البحث العملي وديناميكية أبعاده. وأنه عمل هام يقوم به المدرس الباحث لمصلحته ومصلحة طلبته، وذلك بغرض تحسين عملية التعلم والتدريس، مما يؤدي إلى تحسن نتائج الطلبة وارتفاع مستواهم.

ويجب أن يهتم المدرس الباحث في هذه المرحلة المبكرة من البحث بالرجوع إلى البحوث السابقة التي تمت في مجال المحور الذي يريد بحثه. وقد تمكنه الدراسات السابقة من التفكير في طرق أخرى للنظر إلى المشكلة، وتساعده على التعرف على ممارسات مهمة يمكن استخدامها في حجرة الدراسة. فمراجعة

الدراسات السابقة عادة ما تلقي الضوء على جوانب في المشكلة كانت غائبة عن الباحث. وتأتي في هذه الخطوة إعداد خطة للبحث تساعد الباحث على تنفيذ البحث في شتى مراحله.

أساليب جمع بيانات البحوث العملية:



شكل ١٧-٢ أساليب جمع البيانات في البحوث العملية

يقوم جمع البيانات في البحوث العملية على مبدأ مهم في القياس وهو تعدد أدوات جمع البيانات. والغرض من ذلك توفير أكبر قدر من الدقة في تغطية المجال الذي يريد المعلم بحثه، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه "تعدد الأدوات". ويلاحظ أن معظم الدراسات السابقة الخاصة بالبحوث العملية تميل إلى استخدام أساليب جمع البيانات الكيفية، والتي يوضحها الشكل (١٧-٢). ويبين هذا الشكل أنه يغلب على أدوات جمع البيانات في البحوث العملية الجانبين القصصي والوصفي.

ويمكن للمدرس الباحث أن يكون ملاحظا مشاركا لما يدور في الفصل، ويستخدم أدوات الملاحظة مثل مقاييس التقدير وقوائم المراجعة. وسوف نتعرض لأدوات جمع البيانات في القسم السادس من هذا الكتاب حيث نفرد ثلاثة فصول لمناقشة أدوات جمع البيانات في البحوث بشكل عام.

تحليل البيانات وتفسيرها:

بعد جمع البيانات تأتي خطوة مراجعة البيانات ثم تحليلها والخروج منها

بخلاصات تفيد المدرس في تعديل مسار عمله. ويقصد بتحليل البيانات تلخيص وتمثيل البيانات التي جمعت بدقة. كما يقصد بتفسير البيانات إعطاء معنى للبيانات، والإجابة على السؤال: وماذا بعد؟ ويمكن استخدام الأساليب الإحصائية وبخاصة أساليب الإحصاء الوصفي (مقاييس النزعة المركزية: المتوسط والوسيط والمنوال) ومقاييس التشتت (الانحراف المعياري ونصف المدى الإرباعي والمدى). ويتناول الفصل الحادي والعشرين من هذا الكتاب مناقشة لهذه الأساليب.

تطبيق على مراحل البحث العملي:

أجرت دنيس دابيش مدرسة اللغة الإسبانية بمدرسة جيلبرت الثانوية بولاية أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية (Dabisch, 2001) بحثا عمليا نشرته في مجلة Networks*. وتقول دابيش أن هذا البحث قد غير فكرتها عن التدريس تغييرا عميقا، وأصبح التدريس بالنسبة لها مطلبا وعملية مستمرة تسعى إلى تحقيق الأشياء التي تهدف إليها هي وطلابها. وقد بدأت دابيش بحثها بتعديل عملها قبل جمع البيانات باستخدام نموذج Glanz (انظر الشكل ١٧-١). والمراحل التي سوف نذكرها الآن تتبع نفس ترتيب الخطوات التي قامت بها دابيش في بحثها.

اختيار محور:

قامت دابيش ببحثها أثناء دراستها لمقرر جامعي عن بحوث المدرسين. وقد حددت مشكلة دراستها فيما إذا كان *إعادة ترتيب أدراج الطلبة في مقرر اللغة الإسبانية الذي تدرسه يزيد من التعلم التعاوني ويحسن من العمل في الفصل*. وقد وصفت دابيش تنظيم الأدراج في فصلها قبل البحث بأنه كان في صفين يواجهان السبورة. وعندما أعطت طلبتها حرية العمل في مجموعات لم تلحظ أي تفاعل بينهم. كما أن تنظيم الأدراج في صفين لم يعط الطلبة أية حرية في الحركة في مجموعات. وحتى لو نقل التلميذ درجه "كان من الصعب معرفة أي درج ينتمي لأي مجموعة. فقد أنفقتُ الوقت في تذكيرهم أن كلا منهم ينتمي لمجموعة، وأن مهمتهم هي العمل في مجموعات. ولم يكن هذا استخداما جيدا للوقت. وكان من

* مجلة Networks مجلة تصدر على الإنترنت (On Line Journal) منذ عام ١٩٩٨ وهذه المجلة متخصصة في نشر البحوث العملية التي يقوم بها مدرسون. وقد استرجع البحث المذكور بتاريخ ٢٠٠٣/٨/٢٣، من الموقع:
http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/networks/journal/Vol%204(2)

الواضح أن تنظيم الأدراج لم يكن تنظيما جيدا" (Dabisch, 2001).

تنفيذ العمل:

أخبرت دابيش طلبتها أنها تفكر في تغيير تنظيم الأدراج، وعندما لاحظت استجابة إيجابية منهم قامت بتعديل تنظيم الأدراج بعد عطلة نصف السنة. ونظمت الأدراج على هيئة شكل ثلاثي (كل ثلاثة أدراج في مجموعة) بحيث لا تشعر أي مجموعة أنها منعزلة، ويستطيع كل تلميذ أن يرى السبورة. وعندما عاد الطلبة إلى الفصل في اليوم التالي سألوا المدرسة عما إذا كانوا يستطيعون الجلوس حيث يريدون، وسمحت دابيش بذلك. وقد وصفت ذلك اليوم بأنه "أحد أصعب الأيام في تاريخي كمدرسة" لأن الحديث كثر ذلك اليوم في أمور خارج العمل. وبعد ذلك عينت الطلبة في مجموعات ووضعت لهم قواعد العمل. وذكرت لهم فوائد العمل في مجموعات. وقد أكدت على ضرورة احترامهم لحق كل طالب في أن يتعلم، وعلى حق المدرسة في التعليم، وإلا فإنها سوف تعيد تنظيم الأدراج إلى ما كانت عليه قبل ذلك. وذكرت دابيش أنه بعد هذا التحذير "لم يكن هناك مشكلات أو إحباطات راجعة إلى وضعهم في مجموعات".

جمع البيانات:

كانت دابيش في البداية مترددة بالنسبة لجمع البيانات. وقد انتظرت عدة أسابيع قبل محاولة جمع البيانات، وقد رأت أن الملاحظة هي أبسط وسيلة لجمع البيانات، وبدأت بملاحظة الموقف مرة في الأسبوع على الأقل. وعندما بدأت الملاحظة أعطت كل طالب ورقة عمل وطلبت منهم تسجيل بياناتهم عليها. وقد وجدت أن الفصل كان هادئا جدا أثناء الملاحظة الأولى، وكان كل طالب يعمل بمفرده، وقد يحدث أن يوجه أحد الطلبة سؤالا لمجموعته عندما تصادفه مشكلة صعبة، وبمجرد تلقي الإجابة يعود إلى العمل الفردي. وأرادت دبيش أن تحسن من تفاعلهم مع بعضهم البعض، ولذلك أسندت دورا لكل طالب في المجموعة، وأعطت كل طالب في المجموعة أحد الأرقام (١،٢،٣). وطلبت من الطلبة الذين يحملون رقم '٢' مسئولية تسجيل البيانات، والرقمين '١' و'٣' التفكير في كيفية الإجابة على الأسئلة. وترتب على ذلك حدوث حوار كثير بين طلبة المجموعة، وارتفع مستوى الأسئلة بينهم. وشارك الطلبة بعضهم البعض آراءهم وأفكارهم حول كيفية الإجابة على الأسئلة.

ورغم أن دابيش لاحظت تفاعلا أكبر في المجموعات، إلا أنها كانت تعاني

من صعوبة ملاحظة الفصل وتسجيل اللغة التي يتحدث بها الطلبة. وهنا تقول دابيش: "كنت ما أزال أعاني من ملاحظة الطلبة في الفصل وتسجيل لغة الطلبة لأنني اعتقدت أنني أحتاج إلى ملاحظة الفصل بأكمله للحصول على البيانات التي كنت أسعى إليها. وشعرت أنني أدور في دوائر لم أستطع تسجيل نصف ما يحدث". ولذلك قامت بعمل صفحة ملاحظة لمساعدتها على تسجيل البيانات بسرعة وسهولة. وقد ساعدها ذلك وحفزها على تحسين شكل الصفحة التي تسجل عليها. ولذلك عدلت من شكل الصفحة وجعلت الحيز الذي تسجل فيه أكبر، وركزت على ملاحظة مجموعة واحدة في نفس الوقت بدلا من التركيز على الفصل بأكمله. وترتب على ذلك قدرتها على التسجيل بدقة أكبر، وللحصول على دقة أكبر وضعت رموزا تساعدها على التسجيل مثل 'PGQ' (عندما يوجه سؤال للمجموعة)، و'PTQ' (عندما يوجهون سؤالا للمدرسة). وقد ساعدتها هذه الطريقة على جمع بيانات أكثر. وكانت من بين البيانات التي جمعتها بيانات عن العلاقة بين الطلبة وبعضهم البعض باستخدام الأسلوب السسيومتري.

تحليل وتفسير البيانات:

ساعدت البيانات السسيومترية دابيش على معرفة البناء الاجتماعي لفصلها. فقد اختار كثير من الطلبة الطالبين اللذين حصلا على تقدير ممتاز طوال العام للعمل معهم، كما وجدت دابيش أن طالبا واحدا لم يرغب الطلبة في العمل معه. وبناء على هذه البيانات وضعت دابيش الأعضاء في مجموعتين حتى تختبر إذا ما كان عمل الطلبة يكون أفضل مما كان في المجموعة التي اختاروها من قبل. وتقول دابيش في هذا الشأن: "وجعلني هذا الأمر أتساءل عما إذا كان مستوى نضج الطالب عاملا مساعدا في تكوين مجموعاتهم بأنفسهم. وكان هذا سؤالا أوجهه لمشروعي التالي. وبعد سؤال الطلبة عما يمكن عمله لضم الطالب الذي تبين أنه طالب منعزل قررت دابيش ألا تقول شيئا، "لأنني لم أرد أن أعطي الفرصة للطلبة للتعريض بزميلهم".

وقد وزعت المدرسة استبيانا على الطلبة لمعرفة آرائهم حول مشكلة بحثها، وأضافت بعضا من أفكارهم في عمل تعديلات أخرى على طريقتهم في الجلوس. ثم قامت بعمل مقابلات مسجلة، وقد مكنتها هذه المقابلات من اكتشاف هبوط درجتي طالبين، ولكنهما لم يلوما مجموعتيهما على ذلك كما كانت تتوقع، ولكنهما تحملا المسئولية عن هبوط مستواهما. ولكنها لاحظت تحسنا في درجاتهما بعد هذه المقابلات بفترة قصيرة.

وتصف دابيش استجابات بعض الطلبة المؤيدة للترتيب الجديد كبرهان على أن التعلم التعاوني يوفر للطلبة الفرص لمحاكاة اللغة، ويؤدي إلى تغذية راجعة سريعة وفهم أكبر لما يدور في الفصل.

التأمل:

يتضمن تقرير دابيش عن بحثها العملي تعليقات عن أفكارها ومشاعرها في مراحل مختلفة أثناء قيامها بالبحث. مثال ذلك بعد اتخاذ القرار الأول بتعديل أدراج الطلبة تذكر دابيش: "كان ذلك اليوم أصعب أيام مهنتي كمعلمة". فقد كان هناك الكثير الذي تقوم به خارج عملها كمدرسة. وشعرت بالإحباط فلم يكن الهدوء سائدا في حجرة الدراسة رغم أنه لم يمض على تنفيذ المشروع سوى يوم واحد، ولكنها قررت أن تعطي التنظيم الجديد فرصة يوم آخر.

وبعد أن سألت طلابها ألا يشاركوا بعضهم البعض في المعلومات التي أعطوها في السسيوجرام، حتى لا يجرحوا مشاعر أيا منهم، قامت دابيش بالتأمل في النتائج على النحو التالي:

> شعرت عند هذه النقطة بقيمة الأمانة. وكان الفصل الذي أقوم فيه ببحثي هو أكبر فصل لدي من فصول اللغة الإسبانية، وأحيانا تسبب الفصول الكبيرة مشكلة للنظام. ولكني أعتقد الآن أن مشاركة مشروعي مع طلبتي، ومعرفتهم بما أقوم به بالضبط جعلهم يشعرون أنهم جزء مما يجري في الفصل. وشعروا بأهمية صوتهم لأنني كنت أسألهم باستمرار عما يعتقدون بالنسبة لأجزاء مختلفة من المشروع".

الاستمرار في العمل أو تعديله:

يصور تقرير دابيش دورة مستمرة من التأمل، وجمع وتحليل أنواع مختلفة من البيانات، واستخدام هذه البيانات لتحديد أعمال جديدة تقوم بها في تدريسها. مثال ذلك أنه عند وصف المرحلة التي يطلق عليها **جمع *البيانات*** في بحثها قامت دابيش باستنتاج أن الفتيات الثلاث في المجموعة التي كانت تركز عليها في جمع البيانات غيرن من الأدوار التي عينت لهن لكي يكن ممثلات لكل شخصية من شخصيات البنات. ولقد أدى هذا الاستنتاج إلى فكرة جديدة لاستطلاع الدراسات السابقة والقيام بعمل جديد. وتقول دابيش: "أن هذا جعلني أتساءل ربما كان البحث في المظهر الاجتماعي للمجموعة أو التعلم التعاوني أمرا يمكنني النظر إليه". ولقد قامت دابيش في مراحل مختلفة من تقريرها بذكر أفكارها عن اتجاهات جديدة يمكنها أن تقوم بها في المستقبل.

وتصف دابيش بوضوح نواحي القصور في مشروعها وبخاصـة عندما ذكرت أن معرفتها أن وضع الطلبة في مجموعات سبق تحديدها لم يكن كافيا للقيام بالتعلم التعاوني بين الطلبة في كل مجموعة. وبعد مراجعة كثير من البحوث عن التعلم التعاوني، وضعت سؤالا جديدا:

> ماذا يمكن أن يحدث إذا أسندت عملا لكل طالب في مجموعة ونظمت دروسي بحيث تتحول إلى جهد تعاوني؟ وترتب على ذلك بدء دورة جديدة.

وتذكر دابيش في تقريرها أنه بعد القيام بهذا البحث أصبح تفكيرها أكثر اتساعا حول مسئولياتها التدريسية، إذ تقول:

> لم أكن دائما أتكلم مع طلبتي، شأني في ذلك شأن غالبية المدرسين، حول ما يقومون بعمله لإعداد الدروس وما هو رأيهم في بيئة الفصل. ووجدت أنني أصبحت أكثر احتراما لحاجات طلبتي ولحاجاتي أيضا. ... فأنا الآن أصبحت أفكر في أسئلة جديدة ومهمة سوف "أعايشها" في العام القادم مما يساعد على أننا – طلبتي وأنا – سوف نتعلم وننمو سويا.

القسم السابع
جمع البيانات

القسم السابع
جمع البيانات

يستخدم الباحث العديد من الأدوات في جمع البيانات لاختبار الفروض أو الإجابة على الأسئلة، وقد يختار أداته من بين الأدوات المتوفرة التي بناها باحثون آخرون، وقد يضطر في حالة عدم توفر أداة مناسبة لبحثه إلى بناء الأداة بنفسه. ولكل أداة مزاياها وعيوبها، إلا أن الأداة التي نختارها يجب أن تكون أفضل أداة في جمع البيانات الخاصة بالبحث. فإذا اخترنا الاستبيان مثلا كأداة لجمع البيانات يجب أن تكون أفضل وأكفأ وسيلة للإجابة على أسئلة البحث. وينطبق هذا على أية وسيلة أخرى، سواء كانت اختبارا أو ملاحظة، أو غير ذلك.

وبعض أدوات جمع البيانات مباشرة تستخدم مؤشرا واحدا ليمثل المتغير المراد قياسه، في حين أن بعض الأدوات الأخرى يسعى لقياس مفاهيم مركبة أو تكوينات فرضية، لا يمكن قياسها قياسا مباشرا، بل لابد من تعريفها تعريفا إجرائيا قابلا للملاحظة المباشرة حتى يمكن قياسها. ومن الأمثلة على المتغيرات التي يمكن قياسها بشكل مباشر، الخلفية التعليمية للفرد وذلك بسؤاله عن أعلى صف وصل إليه، ومن المتغيرات الأخرى التي يسهل قياسها المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والحالة الاجتماعية، وعدد الأولاد، وغير ذلك من المتغيرات المشابهة. ففي كل حالة من هذه الحالات يمكن قياس المتغير بمؤشر واحد مقبول لأن هذه المتغيرات تشير إلى ظاهرات واضحة. أما النوع الثاني من المتغيرات التي تشير إلى تكوينات فرضية، فهي أكثر تعقيدا ومن الصعب قياسها، وفي مثل هذه الحالات من غير المناسب استخدام مؤشر واحد كوسيلة لقياس متغير من هذا النوع المركب.

ومن أصعب المهام أمام الباحث اختيار أو بناء المقاييس والأدوات التي يحتاجها لقياس المتغيرات ذات الخصائص المركبة، مثل الذكاء، والاستعدادات العقلية، والتحصيل الدراسي، والشخصية، والدافعية، ومفهوم الذات، وغير ذلك من المفاهيم. ويمكن استخدام أدوات مختلفة لقياس وتكميم الصفات المتنوعة. وهناك طريقتان للحصول على مثل هذه المقاييس: الأولى هي استخدام مقياس موجود فعلا وسبق استخدامه، والثانية هي بناء الأداة أو الأدوات التي يحتاجها الباحث لجمع بيانات بحثه. وفي الحالة الأولى لابد أن يرجع الباحث إلى المصادر الخاصة بالمقاييس الجاهزة، أو يرجع إلى البحوث السابقة ليستعين بأحد الأدوات التي استخدمها باحث قبله. وإذا وجد الباحث أداة مناسبة يجب أن يتأكد قبل استخدامها أن هذه الأداة يمكن أن تقيس متغيراته بكفاءة، كما يجب أن يتأكد أنها صادقة وثابتة، وأنها قننت على مجتمع مشابه لمجتمع بحثه. وإذا لم يجد أداة مناسبة لبحثه، فعليه بناء الأداة أو الأدوات التي يحتاجها، ويجب في هذه الحالة أن يتأكد من إجراء جميع الخطوات اللازمة لبناء وتقنين الأداة وتحقيق صدقها وثباتها. وسوف نتناول في

الفصول من السادس عشر إلى الثامن عشر أدوات جمع البيانات، على أن يعقبها في الفصل التاسع عشر مناقشة لكيفية تحقيق صدق وثبات أدوات القياس.

وسوف نتناول في هذا الفصل والفصلين التاليين وسـ ائل جمـ ع البياذ ات التالية:

- الاختبارات والمقاييس.
- الاستبيان والمقابلة.
- الملاحظة وتحليل المحتوى.

الفصل الثامن عشر

جمع البيانات باستخدام الاختبارات والمقاييس

الاختبار مجموعة من المثيرات التي تقدم للفرد لاستثارة استجابات تكون أساسا لإعطاء الفرد درجة رقمية، وهذه الدرجة القائمة على عينة ممثلة لسلوك الفرد، تعتبر مؤشرا للقدر الذي يمتلكه الفرد من الخاصية التي يقيسها الاختبار (Ary et al., 1996, p. 233).

وفائدة الدرجات التي نحصل عليها من الاختبارات والمقاييس كمؤشرات للمفهوم الذي نرغب في قياسه، هي إلى حد كبير دالة لموضوعية الاختبارات وصدقها وثباتها. وتشير الموضوعية إلى درجة الاتفاق بين مقدري الدرجة. وبعض الاختبارات، مثل اختبارات الاختيار من متعدد، واختبارات الصواب والخطأ توصف بأنها موضوعية لأن وضع الدرجة يتوقف على مقارنة درجات الطلبة بمفتاح التصحيح، ولذلك لا يحتاج الأمر إلى اتخاذ قرار من جانب مقدري الدرجة. أما اختبارات المقال فهي أقل موضوعية لأن إعطاء الدرجة يتأثر بحكم ورأي مقدر الدرجة. وبالنسبة للصدق والثبات فسوف نناقشه في الفصل التاسع عشر. أما في هذا الفصل فنتناول أهم الاختبارات والمقاييس والتي منها الاختبارات التحصيلية، واختبارات الاستعدادات العقلية، واختبارات الشخصية، ومقاييس الاتجاهات، ومقاييس التقدير، وقوائم المراجعة، والأساليب السوسيومترية.

أولا: الاختبارات التحصيلية:

وهي الاختبارات التي يراد بها قياس التحصيل الدراسي، ويطلق عليها أحيانا اختبارات القلم والورقة، وتعتبر من أهم وسائل تقويم التحصيل، وتحديد مستوى الطلبة التحصيلي. والاختبارات التحصيلية واسعة الاستخدام في البحوث

التربوية وبخاصة البحوث التي تتناول فاعلية طرق التدريس، إذ يكون المتغير التابع في هذه البحوث هو التحصيل الدراسي. وإذا لم يتوفر للباحث اختبار تحصيلي مقنن لقياس المتغير الذي يريده، فعليه أن يبني الاختبار بنفسه. وفي هذه الحال ة يج ب عليه اتباع المبادئ التي سوف نذكرها بعد قليل حتى تزوده بأس اس راس خ لبن اء الاختبار التحصيلي. والتقيد بهذه المبادئ يساعد على بناء اختبار ص ادق وثاب ت لقياس المعلومات والمهارات التي يريد الباحث قياسها (رجاء أبوعلام، ١٩٨٧).

ويمكن تصنيف الاختبارات إلى اختبارات تحريرية، واختب ارات عملي ة، واختبارات شفوية.

١- **الاختبارات التحريرية:** الاختبارات التحريرية هي التي يراد بها تقويم التحصيل الدراسي في نهاية الفترات، وفي امتحانات النقل، والشهادات العامة. ويطلق عليها أحيانا اختبارات القلم والورقة، وتعتبر من أهم وسائل تق ويم التح صيل، وتحدي د مستوى التلاميذ التحصيلي.

وهناك نوعان من الاختبارات المستخدمة ف ي قي اس وتق ويم التح صيل الدراسي، وهما:

- اختبارات الاستدعاء (وهي التي يعطي فيها الطالب الإجابة من عن ده، أي يستدعيها ولا يتعرف عليها)، وتنقسم إلى
  أ- أسئلة المقال ذات الإجابة المستفيضة.
  ب-أسئلة المقال ذات الإجابة المحدودة.
  ج- الأسئلة ذات الإجابات القصيرة (عبارة أو جملة).
  د- أسئلة الإكمال (ملء الفراغات).
- اختبارات التعرف (وهي التي يختار فيها الطالب الإجابة من عدة إجاب ات معطاة)، وتنقسم إلى:
  أ- أسئلة الصواب والخطأ (الإجابة البديلة).
  ب-أسئلة الاختيار من متعدد (اختيار إجابة من عدة إجابات).
  ج- تمرينات المطابقة (مطابقة عدد من الإجابات مع عدد من الأسئلة).

واختبارات الاستدعاء التي يعطي فيها الطالب الإجابة من عنده تمثل عملا أو مهمة أقل تحديدا من اختبارات التعرف، وبالتالي فمن الصعب ض بط اس تجابة الطالب فيها. وأعظم صعوبة نواجهها في النوع الأول من الأسئلة، وهو المقال ذو الإجابة المستفيضة، فهذا النوع من أنواع الأسئلة عام في طبيعته، مثال ذلك: 'صف

دور الصحافة كسلطة رابعة'. فهذا النوع من الأسئلة يتيح للطالب حرية غير محدودة تقريبا في اختيار المعلومات التي يضمنها إجابته على السؤال، وفي تنظيم هذه المعلومات كما أن تقويم الإجابة غير محدد كذلك. وبذلك فإن هذا النوع يمكن استخدامه في قياس أهداف مثل القدرة على اختيار المادة المناسبة، والقدرة على تنظيم الأفكار، وتقويمها، والقدرة على الابتكار، ولكن قيمته محدودة للغاية في قياس إجابات قصيرة خاصة. وهو غير مناسب لقياس معرفة حقائق معينة أو بعض أنواع الفهم مثلا، لأن هذه الأهداف يمكن لها أن تظهر أو لا تظهر في الإجابة، نظرا للحرية الكبيرة المعطاة للطالب. ورغم أنه يمكن وضع بعض الضوابط على إجابة الطالب خلال تعليمات معينة، إلا أنه من الضروري إذا كنا نريد قياس نواتج تعلم أكثر تحديدا أن نستخدم نوعا آخر من الأسئلة أكثر تحديدا في بنائه.

فاختبارات المقال ذات الإجابة المحدودة مثل (اذكر اثنين من مزايا إنشاء مترو الأنفاق) تحدد نوع إجابة الطالب على السؤال وطولها وتنظيمها. ويلاحظ أن هذا الضبط لإجابة الطالب يجعل السؤال أكثر فائدة كمقياس لفهم الحقائق الخاصة، ولكنه غير مناسب كمقياس للقدرة على تنظيم الأفكار. وهذا يوضح أهمية اختيار نوع السؤال الأكثر ملاءمة لقياس نواتج التعلم المرغوبة.

وتمدنا أسئلة الاستدعاء الأخرى بوسيلة أكثر تحديدا لاستجابة التلميذ. ونظرا لأن أسئلة الإجابة القصيرة وأسئلة الإكمال تتطلب كتابة عبارة أو كلمة فقط، فإنها تكاد تكون قاصرة على قياس نواتج التعلم المتعلقة بالتذكر مثل تذكر الحقائق.

أما النوع الثاني من الأسئلة وهو نوع التعرف الذي يختار فيه الطالب إجابة من إجابتين أو أكثر، فإن مفردات الاختبار محددة تماما، ويمكنها قياس العديد من نواتج التعلم من البسيط إلى المعقد. فأسئلة الصواب والخطأ مثلا يمكن أن تحتوى على قضايا تتعلق بجوانب معينة مثل الحقائق، والمبادئ، والقوانين، والتطبيقات والتفسيرات، ويطلب من التلميذ أن يبين إذا ما كانت القضية المعروضة صوابا أم خطأ. وتمارين المطابقة عبارة عن مجموعة من المقدمات والإجابات لمطابقتها مع بعضها البعض. وقد تكون هذه مصطلحات، أو تعاريف، أو قواعد، أو أمثلة، أو مبادئ، أو أمثلة لمبادئ، وما شابه ذلك. وتمثل أسئلة الاختيار من متعدد مشكلة أو سؤالا، وعدة حلول بديلة يختار الطالب منها الاستجابة الصحيحة. وهذه البدائل قد تكون عبارات تتعلق بحقائق، أو أمثلة لإجراءات، أو أمثلة لمبادئ، أو أي نوع آخر من الإجابة. ويلاحظ رغم الطبيعة الخاصة لكل نوع من هذه الأسئلة أن الاستجابة التي يقوم بها التلميذ لكل منها إجابة محددة، إذ يجب عليه التعرف تعرفا صحيحا

على القضية المعروضة كصواب أو خطأ أو مطابقة المقدمة مع استجاباتها الصحيحة، أو اختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المقترحة، أو الحلول المحتملة للمشكلة. فهو ليس حرا في إعادة تحديد المشكلة أو إعطاء إجابات صحيحة جزئيا، أو إعطاء معلومات لا تلائم المطلوب في السؤال. ولذلك فإن الضبط الكبير الذي تتصف به أسئلة التعرف يزيد احتمال مطابقة الاستجابات التي يطلبها السؤال لتلك التي تعكسها نواتج التعلم التي نريد قياسها.

ويطلق على اختبارات التعرف عادة الاختبارات الموضوعية، نظرا لأن إجاباتها محددة لا يختلف اثنان على تقدير درجاتها، وفي بعض الأحيان تعتبر أسئلة الإكمال أيضا من النوع الموضوعي، ولكنها في الواقع تقع في موقع وسط بين أسئلة المقال من ناحية، والأسئلة الموضوعية من ناحية أخرى.

٢- الاختبارات العملية: (اختبارات الأداء) تتعلق الاختبارات العملية بالمجال النزوعي للأهداف، أي بالمخرجات النفسية الحركية (المهارات الحركية)، وكذلك ببعض جوانب الأهداف المعرفية. وهذا النوع من الاختبارات هام للغاية في بعض مجالات التدريس مثل العلوم (مهارات المعمل)، والرياضيات (المهارات العملية لحل المشكلات)، واللغة العربية واللغات الأجنبية (مهارات الاتصال والتفاهم والكتابة)، والاجتماعيات (مهارات رسم الخرائط والرسوم والتعامل بفاعلية في الجماعة). كما أن الأهداف النزوعية ترتبط ارتباطا وثيقا ببعض المقررات مثل الموسيقى والرسم والتعليم التجاري، والاقتصاد المنزلي والتربية الرياضية.

وقد يرغب الباحث في بعض الأحيان في قياس أداء الطالب أي قياس ما يستطيع عمله. وفي هذه الحالة لابد للباحث من بناء اختبار عملي. والاختبار العملي وسيلة لقياس قدرة الفرد على أداء أنواع معينة من السلوك، وتستخدم هذه الاختبارات استخداما واسعا في مجال قياس الاستعدادات العقلية حيث يفضل إجراؤها على الأطفال الذين يعانون من مشكلات في النطق أو اللغة، وبهذا المعنى يعتبر الاختبار العملي مرادفا للاختبار غير اللفظي، ويستخدم أساسا للتمييز بين الأداء اللفظي والأداء العملي اليدوي.

وللاختبارات العملية أهميتها في مجال التحصيل الدراسي، إذ أنها تهدف إلى توفير وسيلة موضوعية لقياس مخرجات التعلم المتعلقة بالمخرجات الحركية والعملية. كما هو الحال في مقررات العلوم حيث تتعلق بعض مخرجات التعلم بالمهارات العملية في المعمل، ومقررات الاجتماعيات التي تهتم بالمخرجات المتعلقة برسم الخرائط والرسوم البيانية والتعامل بفاعلية مع الجماعة. كما تهتم اللغة

العربية واللغات الأجنبية بمهارات النطق والكتابة. وللمهارات العملية لها أهميتها في المواد الدراسية الأخرى كذلك.

ويمكن تعريف الاختبار العملي بأنه الاختبار الذي يتم فيه محاكاة الموقف الطبيعي بدرجة أكبر مما تسمح به اختبارات القلم والورقة. ويعتبر الموقف الطبيعي في هذه الحالة محك الأداء. وطبقا لهذا التعريف فإن محاكاة الموقف الطبيعي يعتبر أمرا يتعلق بالدرجة، ولهذا تختلف الاختبارات العملية من حيث بعدها أو قربها من محاكاة الموقف الطبيعي. وكلما اقتربنا من الموقف الطبيعي كانت درجة الواقعية في موقف الاختبار أكبر.

ويركز الاختبار العملي على إجراءات العمل، أو على الإنتاج أو على الاثنين معا. وعادة ما تحدد طبيعة الموقف أين يكون التركيز. وبعض أنواع الأداء لا يترتب عليها نتائج محسوسة، مثال ذلك استخدام أجهزة المعمل، أو إلقاء حديث، أو عزف آلة موسيقية، ومختلف الألعاب البدنية مثل السباحة والرقص وإلقاء الكرة. وتتطلب مثل هذه الأنشطة قياس الأداء أثناء القيام به، مع توجيه الانتباه إلى ما يتضمنه الأداء من حركات ومدى تتابعها تتابعا سليما.

خطوات بناء الاختبار العملي:

أ- تحديد مخرجات التعلم التي نريد قياسها.

ب-اختيار المهمات التي يتضمنها الاختبار.

ج- إعداد تعليمات الاختبار.

د- إعداد أسلوب الملاحظة المستخدم في قياس الأداء.

٣- الاختبارات الشفوية: الاختبارات الشفوية أقدم الوسائل التي استخدمت لتقويم التحصيل، وما زالت تستخدم حتى الآن استخداما واسعا، وتعتبر أفضل وسيلة لتقويم بعض الأهداف التربوية، وخاصة ما يتعلق منها بقدرة التلميذ على التعبير عن نفسه لفظيا وشفويا، فإنه لا يوجد وسيلة أخرى لقياس هذه القدرة.

ويقصد بالامتحانات الشفوية أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ، ويطلب منهم الإجابة عليها دون كتابة، والغرض منها معرفة مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية، ومدى قدرته على التعبير عن نفسه، لهذا فهي تعطى كوسيلة تقدير أو تقويم بجانب وسائل التقويم التحريرية.

وللاختبارات الشفوية أهميتها الخاصة في مجال الدراسات اللغوية لأنها من أنسب الوسائل للتعرف على قدرة التلميذ على النطق والتعبير.

ومن أهم عيوب الاختبارات الشفوية ما يلي:

أ- تتأثر بعيوب التقدير الذاتي، إذ أن المدرس يحكم على مدى كفاية الإجابة على السؤال، ويصدر حكما ذاتيا عليها، ومثل هذا التقدير قد يتأثر بالحالة النفسية للمدرس. وما قد يحكم عليه في موقف ما على أنه إجابة سليمة، قد يحكم عليه بسبب تغير اتجاهه في موقف آخر على أنه إجابة غير مرضية. كما أن حكم المدرس على الإجابة قد يتأثر بفكرته عن التلميذ نفسه، فقد يتغاضى عن خطأ بسيط للتلميذ المتفوق، على أساس فكرته أنه يعرف أكثر من ذلك، في حين أن نفس الإجابة من طالب ضعيف قد تؤخذ على أنها دليل واضح على ضعفه.

ب- اختلاف مستوى صعوبة الأسئلة التي توجه للطلبة المختلفين، فقد يبدو تحصيل أحد التلاميذ مرضيا لأن السؤال الذي وجه إليه كان سهلا، وأمكنه الإجابة عليه، في حين أن تلميذا آخر قد يوجه إليه سؤال صعب لا يستطيع الإجابة عليه، ويتم الحكم على تحصيله بأنه غير مرض، رغم معرفته بإجابة السؤال الأسهل.

ج- لا يمكن أن تكون الأسئلة الشفوية شاملة لجميع قدرات التلاميذ ففي فصل مكون من ثلاثين تلميذا يكون من الصعب سؤال كل تلميذ أكثر من ثلاثة أو أربعة أسئلة خلال ساعة واحدة، وقد يكون متوسط عدد الأسئلة التي توجه للتلميذ أقل من هذا، ونتيجة لذلك يكون من الصعب الحصول على صورة صادقة وكاملة عن مدى ما يعرفه الطلاب في مادة الامتحان باستخدام هذه الوسيلة بمفردها.

د- قد يتأثر تقدير الدرجة في الاختبار الشفوي بعوامل أخرى بعيدة عن المادة الدراسية، وبالتالي لن يتم التقويم في ضوء الأهداف المحددة للتدريس، مثال ذلك القدرة اللغوية للتلميذ، وقدرته على مواجهة الموقف نفسه، أي أن العوامل النفسية، وعوامل القدرة الشخصية للطالب قد يكون لها أثرها في تقدير إجابته، وهذه العوامل ليست مرتبطة بالأهداف الحقيقية التي يتم التقويم على أساسها.

ولهذه الأسباب يجب ألا يستخدم الباحث الامتحانات الشفوية كوسيلة لجمع البيانات، إلا إذا وجد أن طبيعة بحثه تتطلب هذا النوع من أدوات جمع البيانات، فإذا كان المتغير التابع في البحث يتعلق باللغة العربية، أو إحدى اللغات الأجنبية، وكان البحث يتطلب قياس التعبير اللغوي الشفوي، فقد يجد الباحث من الضروري لقياس التعبير الشفوي استخدام اختبار شفوي.

المبادئ الأساسية للاختبارات التحصيلية:

١- **يجب أن تقيس الاختبارات التحصيلية نواتج محددة ومتنوعة للتعلم تنسجم مع أهداف التدريس،** مثل معرفة الحقائق، ومعرفة المصطلحات وفهم المبادئ والمفاهيم، والقدرة على تطبيق الحقائق والمبادئ، ومختلف مهارات التفكير. ولذلك فإن الخطوة الأولى في بناء الاختبارات التحصيلية ليست كتابة الأسئلة وفقرات الاختبار، ولكنها تحديد نواتج أو مخرجات التعلم التي تقيسها. ويجب أن تتبع هذه النواتج من أهداف تدريس الوحدة أو الوحدات التي يرغب الباحث في وضع اختبار تحصيلي لها.

٢- **يجب أن تقيس الاختبارات التحصيلية عينة ممثلة لنواتج التعلم وللمادة التي تحتويها موضوعات الوحدة أو الوحدات التي يرغب الباحث في وضع اختبار تحصيلي لها.** فالاختبارات والمقاييس موجهة دائما نحو عينات من السلوك، ولا يمكن أن نسأل كل الأسئلة التي نريد أن نوجهها في الاختبار. ففي نهاية كل خبرة تعليمية توجد عادة مئات من الحقائق والمصطلحات التي نتوقع أن يعرفها الطالب، ولكن نظرا للوقت المسموح به لإجراء الاختبار، ولاعتبارات أخرى، لا تقيس أسئلة الاختبار إلا جزءا محدودا من هذه الحقائق والمعلومات. ومعنى هذا أن الاختبارات التحصيلية لا تغطي إلا عينة محدودة نسبيا للسلوك الذي نريد قياسه، ولذلك يجب على الباحث عند وضع الاختبار أن يتأكد من أن عينة الأسئلة التي يشملها الاختبار، عينة ممثلة لمجتمع المواقف التي يفترض فيها أن تمثله.

ولذلك نلجأ عادة إلى استخدام ما يسمى بجدول المواصفات، وهو جدول يحدد أهداف التدريس وموضوعات المقرر التي يشملها الاختبار، والعلاقة بينهما، كما يحدد عدد الأسئلة في الاختبار.

٣- **يجب أن تحتوي الاختبارات التحصيلية على أنواع الأسئلة المناسبة لقياس نواتج التعلم المرغوبة.** ذلك أن مخرجات التعلم لمقرر ما هي التي تحدد أنواع السلوك التي يمكن لنا قبولها كأدلة على تحقيق أهداف المقرر. والاختبار التحصيلي ليس إلا وسيلة لاستدعاء السلوك الخاص حتى يمكن الحكم على الدرجة التي حدث بها التعلم. ومفتاح الاختبار التحصيلي الصادق هو اختيار نوع الأسئلة المناسب وبناء الأسئلة بعناية حتى يمكن لها استدعاء الاستجابة المرغوبة، واستبعاد الاستجابات الأخرى غير الملائمة. ويتضمن استدعاء الاستجابة المرغوبة عن طريق سؤال معين ضبطا لاستجابات الطلاب لمفردات

الاختبار. وتتغير درجة ضبط هذه الاستجابات حسب أنواع الأسئلة المستخدمة، فيكون الضبط أعلى ما يمكن في الأسئلة الموضوعية (أسئلة التعرف)، وأقل ما يمكن في أسئلة المقال المستفيض.

٤- **يجب أن تكون الاختبارات التحصيلية ثابتة على قدر الإمكان كما يجب تفسيرها بحرص:** يعتبر الاختبار ثابتا إذا اتفقت الدرجات التي حصل عليها الطلبة في الاختبار مع الدرجات التي حصلوا عليها في إجراء سابق للاختبار أو في صورة مماثلة له. وتحتوي كل درجات الاختبار على بعض الخطأ (نتيجة لتباين ظروف إجراء الاختبار، واستجابات الطلبة وغير ذلك من العوامل)، ولكن نسبة الخطأ يمكن خفضها إلى أقل حد ممكن وذلك عن طريق إعداد اختبار سليم. وبشكل عام يمكن زيادة ثبات الاختبارات بزيادة طوله، وبتحسين نوعية كل سؤال. فالاختبارات الطويلة تسمح بوجود عينة أكثر تمثيلا للسلوك المراد قياسه كما أن الاختبار الذي يصمم بشكل سليم يعطينا وصفا أدق لأداء كل فرد في الاختبار.

وعندما يكون الغرض من قياس التحصيل هو الحصول على الترتيب النسبي للطلاب (بغرض بناء اختبار معياري المرجع) فإنه يمكن الحصول على ثبات أكبر ببناء اختبار يمدنا بمدى واسع من درجات الاختبار، ويمكن تحقيق ذلك بكتابة أسئلة مستوى صعوبتها ٥٠٪ (أي أن ٥٠٪ من الطلبة يجيبون إجابة صحيحة على السؤال)، مع الاهتمام بوجه خاص بقدرة كل سؤال على التمييز بين مجموعات التحصيل العليا والدنيا من الطلبة.

وإذا كان الغرض من الاختبار هو تحديد مهمات التعلم التي يستطيع (أو لا يستطيع) الطالب أداءها (بناء اختبار محكي المرجع)، تكون صعوبة المهمة التعليمية التي نريد قياسها هي التي تحدد صعوبة السؤال. ولذلك يجب مطابقة محتوى السؤال مطابقة تامة للمهمة التعليمية التي نريد قياسها، وذلك باستخدام عدد وافر من الأسئلة لكل مهمة تعليمية. وكتابة عدد من الأسئلة يمكنها بوضوح استدعاء السلوك المرغوب.

ثانيا: اختبارات الاستعدادات العقلية:

يحتاج الباحث أحيانا إلى استخدام اختبارات الاستعداد العقلي لقياس بعض المتغيرات العقلية في بحثه. وقد يستخدمها الباحث كوسائل لضبط المتغيرات الخارجية أو المتغيرات الدخيلة. وليس من السهل بناء اختبارات الاستعدادات كما هو الحال في قياس التحصيل الدراسي أو قياس الاتجاهات. ولذلك يجب أن يلجأ

الباحث إلى الاختبارات المقننة في البيئة التي يجري فيها بحثه. ويجب أن يراعي الباحث عند اختيار اختبار معين لاستخدامه كأداة لجمع البيانات في البحث أن يكون تقنين الاختبار المستخدم قد تم على عينة شبيهة بعينة البحث. وأن الاختبار مستوف لجميع شروط الاختبار الجيد من حيث الصدق والثبات.

وتتميز معظم اختبارات الذكاء والاستعدادات والقدرات بأنها ذات ثبات عال (رجاء أبوعلام ونادية شريف، ١٩٩٥)، فمعاملات ثبات هذه الاختبارات (بإحدى طرق قياس الثبات)، تتراوح عادة بين ٨٥, و ٩٥, ، وهذه المعاملات مبنية على بيانات جمعية، وتشير هذه البيانات إلى أن الأفراد في المجموعات المختلفة يميلون إلى الاحتفاظ بمكانتهم النسبية من وقت لآخر، وأن معظم الأفراد لن تتغير درجاتهم بشكل ملحوظ من موقف اختبار إلى موقف اختبار آخر. إلا أن بعض الأفراد قد تختلف درجاتهم اختلافا كبيرا، إذ نرى أحيانا أن نسبة ذكاء فرد ما تختلف بمقدار ٢٠ درجة، من جلسة اختبار إلى جلسة أخرى. وهذا صحيح بالنسبة للأطفال الصغار الذين يلاحظ أن ثبات الاختبارات بالنسبة لهم ليس بنفس درجة ثبات الاختبارات للأطفال الأكبر والراشدين.

ويمكن تصنيف اختبارات الاستعدادات العقلية في نوعين:

- *اختبارات الاستعداد العقلي العام*، أو *اختبارات الاستعداد الدراسي العام*، وهي ما اصطلح على تسميته باختبارات الذكاء.
- *اختبارات الاستعداد العقلي الخاص*، وهي التي تقيس القدرات والاستعدادات العقلية الخاصة في المجال العقلي المعرفي.

وسنتناول فيما يلي هذين النوعين باختصار.

أ- اختبارات الاستعداد العقلي العام: نظرا لتعدد النواحي المعرفية العقلية التي يظهر فيها أثر القدرة العقلية، فإن أي اختبار للذكاء ليس إلا مقياسا لعينة من مظاهر الحياة العقلية المعرفية العامة (رجاء أبوعلام ونادية شريف، ١٩٩٥). وتشمل هذه العينة السلوك العقلي كما يبدو في أداء الاختبارات اللفظية والعملية. وطبيعي أنه كلما شمل المقياس أنواعا متعددة من السلوك العقلي كان صدق الاختبار عاليا.

ويطلق على اختبارات الذكاء أحيانا اختبارات الاستعداد الدراسي العام. ويفضل الكثيرون التسمية الأخيرة على تسمية الذكاء لاعتبارات كثيرة منها:

١- أن كثيرا من الناس أصبحوا يقرنون مصطلح الذكاء بالقدرة الموروثة.

٢- هناك كثير من الجدل حول معنى الذكاء والعوامل التي ترتبط بهذا المفهوم.

٣- كثر استخدام الاختبارات في هذا المجال للتنبؤ بالتحصيل الدراسي ووصف قدرات التعلم. ولذلك بدلا من مصطلح *اختبار الذكاء* ظهرت مصطلحات أخرى مثل *اختبارات القدرة على التعلم*، و*اختبارات القدرة المدرسية*، و*اختبارات القدرة المعرفية*، و*اختبارات الاستعدادات الدراسي*. وتؤكد كل هذه المصطلحات حقيقة أن هذه القدرات تقيس القدرات المتعلمة التي تفيد في التعلم، وليس القدرة الفطرية أو القدرة غير المتعلمة.

وأفضل تفسير لدرجات التلاميذ في اختبارات الاستعداد الدراسي أو اختبارات القدرات هو ذلك التفسير الذي يقوم على أنها مقاييس للقدرة على التعلم. ويتأثر أداء التلاميذ في هذه الاختبارات بعوامل كثيرة منها عوامل وراثية، ومنها عوامل تتعلق بالخبرة والخلفية الثقافية، والدافعية، وبعض المهارات الخاصة (مثل القراءة، وأداء الاختبار)، والانتباه، والإصرار، والثقة بالنفس، والتوافق الاجتماعي. وكل هذه العوامل جزء من قدرات الفرد الحالية على الأداء، ولذلك فلها تأثيرها على درجات الاختبارات وعلى التحصيل المدرسي. ويمكن تعديل كثير من هذه القدرات بالخبرات المتعلمة. ويترتب على ذلك تحسن كل من التحصيل المدرسي والقدرة على التعلم. ونخطئ في استخدام النتائج عندما نفسر درجات الاختبارات على أنها مقاييس لقدرات التعلم غير قابلة للتعديل.

ويلاحظ أن الأداء في اختبارات الاستعداد الدراسي يعتمد بدرجة من الدرجات على خبرات الحياة، وبخاصة الخبرات المدرسية. فأي اختبار لفظي يتطلب من الشخص أن يكون قد تعلم أن يتكلم اللغة التي وضع بها الاختبار، وأي اختبار مصور يحتاج أن يكون لدى الفرد ألفة بالموضوعات المصورة، وأي اختبار مهما كان نوعه يتطلب أن يكون الفرد قد تعلم كيف يبذل جهدا، وأن يحاول أقصى جهده في موقف الاختبار.

ويمكن تصنيف اختبارات الاستعداد الدراسي في نوعين: النوع الأول طبقا لأسلوب الأداء، ويشمل الأداء الجمعي، والأداء الفردي. والنوع الثاني طبقا لمحتوى الاختبار، ويشمل الاختبار اللفظي، والاختبار غير اللفظي.
وبناء على هذين التصنيفين يصبح لدينا أربعة تصنيفات فرعية يمكن توضيحها في الجدول رقم (١٨-١).

وبناء على الجدول (١٨-١) نجد أن أهم تصنيفات اختبارات الذكاء هي:

١- اختبارات فردية لفظية.

٢- اختبارات فردية غير لفظية.

٣- اختبارات جمعية لفظية.

٤- اختبارات جمعية غير لفظية.

جدول ١٨-١ تصنيف اختبارات الذكاء (اختبارات الاستعداد الدراسي العام)

محتوى الاختبار / أسلوب الأداء	لفظي	غير لفظي
فردي	فردي لفظي	فردي غير لفظي
جمعي	جمعي لفظي	جمعي غير لفظي

ومن أمثلة اختبارات الاستعداد الدراسي العام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، ومقاييس وكسلر للذكاء وهي مقاييس فردية تجمع بين المحتوى اللفظي والمحتوى غير اللفظي. ومن الاختبارات اللفظية الجمعية اختبار الذكاء اللغوي واختبار القدرة العقلية العامة، وغير ذلك من الاختبارات، ومن أمثلة الاختبارات الجمعية غير اللفظية اختبار المصفوفات المتتابعة.

ب- اختبارات الاستعداد العقلي الخاصة: رأينا أن اختبارات الاستعداد الدراسي العام تقيس القدرة العقلية العامة، أو القدرة على الأداء في المدرسة بشكل عام. أما اختبارات الاستعدادات الخاصة فإنها تهدف إلى التنبؤ بمستوى أداء الفرد في مجال خاص. وتصلح اختبارات الاستعدادات الخاصة إلى قياس متغيرات كثيرة في المجال الأكاديمي وغير الأكاديمي، ومن أمثلة هذه المجالات الرياضيات واللغة، والاستدلال الميكانيكي، والاستدلال المجرد. ويكثر استخدامات هذه الاختبارات في البحوث كأساس لتكوين مجموعات متكافئة حسب متغيرات معينة يختارها الباحث، مثل القدرة الرياضية، أو القدرة اللغوية، أو غير ذلك من القدرات والاستعدادات. ومن أهم اختبارات الاستعدادات التي استخدمت في مصر بطارية الاستعدادات الفارقة، وتتألف هذه البطارية من ثماني اختبارات هي الاستعداد اللفظي، والقدرة الرياضية، والاستدلال المجرد والقدرة على استخدام اللغة، واختبار الإملاء، والاستدلال الميكانيكي، والعلاقات المكانية.

ثالثا: اختبارات الشخصية:

من أهم المجالات التي يهتم بها الباحثون مجال قياس الشخصية. وهناك عدد من مقاييس الشخصية، يعكس كل منها اهتماما بجانب نظري خاص، فبعضها يهتم بنظريات السمات، في حين يهتم بعضها الآخر بنظريات التحليل النفسي

والدافعية. ولذلك يجب أن يحدد الباحث بالضبط المتغيرات التي يريد قياسها قبل أن يختار أداة القياس. وأكثر مقاييس الشخصية استخداما في البحوث هـ ي اسـ تبيانات الشخصية والأساليب الإسقاطية.

أ- استبيانات الشخصية: تتكون استفتاءات الشخصية من مجموعة من العبارات تصف السلوك موجهة للمستجيب، وعليه أن يجيب على كل عبارة أو سؤال بأحـ د الاختيارات: 'نعم' – 'لا'، أو 'موافق' – 'غير موافق' – 'غير متأكد'، أو غيـ ر ذلك من الاختيارات المشابهة. ودرجة الفرد في الاستفتاء هي مجموع استجاباته في السمة التي يقيسها الاستفتاء. مثال ذلك أن الأفراد الذهانيين يستجيبون عـ ادة بـ نعم للعبارة التالية: 'يتكلم الناس دائما من وراء ظهري' ولا للعبارة التالية: 'أتوقع مـ ن القاضي أن يكون عادلا'. وبالطبع فإن مثل هذه الاستجابات لعبارتين فقط لا يمكن أن تكون دليلا على نزعات ذهانية. ولكن مثل هذه الاستجابات على عدد كبير من العبارات أو الأسئلة قد تكون مؤشرا بوجود ميول ذهانية.

وبعض استفتاءات الشخصية تقيس بعدا واحدا (سمة واحـ دة) مـ ن أبعـ اد الشخصية وبعضها الآخر يقيس أكثر من بعد أو سمة. فاستفتاء الشخصية العـ املي مثلا (رجاء أبوعلام ونادية شريف، ١٩٨٥) يقيس ١٦ بعدا من أبعاد الشخصية. وقد وضع الباحثان معايير جديدة لهذا الاختبار اختصرت الأبعاد الستة عشرة إلى سبعة أبعاد (نادية شريف ورجاء أبو علام، ١٩٨٩). ومن الأمثلة الأخرى لاسـ تفتاءات الشخصية 'قائمة موني للمشكلات'.

وتستخدم استفتاءات الشخصية في البحوث التربوية والنفسية للحصول على أوصاف لسمات أفراد العينة في بعض المجموعات المحـ ددة فـ ي البحـ ث مثـ ل 'المتأخرين دراسيا' و'المتسربين من المدرسة' وهكذا. كما تـ ستخدم كـ ذلك فـ ي البحوث التي تتناول العلاقة بـ ين سـ مات الشخـ صية وبعـ ض المتغيـ رات مثـ ل الاستعدادات العقلية، والتحصيل الدراسي، والاتجاهات.

وتتميز اختبارات الشخصية بأنها اقتصادية، وبسيطة، وموضوعية. إلا أن لها عددا من العيوب التي كثيرا ما تؤدي إلى انخفاض صدقها، ومن أهم هذه العيوب ما يلي:

١- شفافية معاني الأسئلة مما يتيح للمستجيب أن يزيف الصورة التي يعطيها عن نفسه، سواء كانت في الجانب الأفضل أو في الجانب الأسوأ.

٢- أن الاستجابات تعتمد على معرفة الفرد لنفسه، وكيف يتصرف في المواقـ ف المختلفة، فإذا كانت صورة الفرد مشوشة عن نفسه، أو كان الفرد لا يعـ رف

نفسه معرفة صحيحة، فلن تكون استجاباته معبرة عن سماته الواقعية.

٤- أن على المستجيب أن يختار استجابة من الاستجابات المعروضة (نعم، لا) مثلا، أو يختار (عبارة من بين عدد من العبارات) دون أن يستطيع أن يضيف إلى هذه الاستجابة أو يحددها أو أن يتحفظ إزاء بعض المواقف أو الظروف.

٥- ضرورة معرفة القراءة مع الفهم الدقيق لما يقرأ، وهذا لا يتوفر لعدد كبير من الأفراد العاديين.

٦- لا توضح هذه الاختبارات الأسس والدوافع التي تجعل المستجيب يختار إجابة دون غيرها، مما يخفي جانبا من تفسير سلوك المستجيب.

ب- الأساليب الإسقاطية: تؤكد استفتاءات الشخصية السابق ذكرها الجانب الموضوعي، ولذلك تتميز بسهولة إجرائها وتقدير درجاتها، كما تتميز بصدق وثبات مرتفع، إلا أنها ذات طبيعة محددة إذ تتكون من أسئلة أو عبارات معينة يستجيب لها الفرد باختيار أحد الاستجابات المقترحة له، مما يحد من حريته في التعبير. أما الأساليب الإسقاطية فهي على العكس من ذلك تسمح للفرد بحرية كبيرة مما يمكنه من التعبير عن نفسه فيما يقدم من استجابات.

ويتكون الاختبار الإسقاطي من مثير غامض يستجيب له الفرد استجابة حرة بالطريقة التي يريدها. ونظر لأن المثير الغامض لا يتطلب استجابة معينة، فإن الفرد يسقط ذاته وشخصيته على هذا المثير، تماما كما يسقط جهاز العرض الصور على شاشة العرض. فالاختبارات الإسقاطية تتطرق إلى مخيلة الفرد، ومن المفروض، أنه نتيجة لعمليات التخيل يكشف الفرد بعضا من نفسه أثناء استجابته للاختبار. ومن أهم الأساليب الإسقاطية: اختبار رورشاخ الذي يستخدم بقع الحبر كمثيرات له، واختبار تفهم الموضوع الذي يتكون من مجموعة من الصور التي يبني المستجيب حولها قصة من القصص.

ويستخدم الأساليب الإسقاطية على وجه الخصوص الأخصائيون النفسيون الإكلينيكيون لدراسة وتشخيص المشكلات الانفعالية للفرد. وتحتاج هذه الأساليب لإجرائها إلى مختصين على مستوى عال من التدريب في تطبيقها، ولذلك فإن استخدامها في البحوث النفسية والتربوية محدود للغاية نظرا للتكاليف العالية التي قد يتطلبها الحصول على مختصين مدربين على تطبيق هذه الأساليب، كما أن بعض الباحثين يعتقدون أن صدق هذه الأساليب لم يصل بعد إلى الدرجة التي يمكن بها الاعتماد على نتائجها.

رابعا: مقاييس الاتجاهات:

تستخدم بعض المقاييس المدرجة لقياس الاتجاهات والقيم والآراء وغير ذلك من المتغيرات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات أو غير ذلك من الأساليب. و*المقياس المدرج* مجموعة من الفئات أو القيم العددية التي تعطى للصفة أو السلوك وفقا لاستجابات الفرد بغرض قياس بعض المتغيرات. ويطلق على عملية إعطاء الدرجات لهذه الصفات لقياس مفهوم من المفاهيم تحديد قيم المقياس، أو *تدريج المقياس*. وتختلف المقاييس المدرجة عن الاختبارات في أنها لا تحدد نجاحا أو رسوبا أو تبين نواحي قوة أو نواحي ضعف، ولكنها تقيس الدرجة التي يظهر بها الفرد خاصية من الخواص. فقد يستخدم باحث مقياس الاتجاه لقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو 'الديمقراطية' أو غير ذلك من الموضوعات. وتستخدم مقاييس الاتجاهات استجابات متعددة – عادة ما تكون استجابات لبعض الأسئلة أو العبارات – وتجمع هذه الاستجابات في درجة واحدة (Shaw & Wright, 1967).

ويقصد بالاتجاه نحو موضوع ما، الاعتقاد أو عدم الاعتقاد فيه، فقد نعتقد أن شيئا ما على صواب، وأن شيئا آخر على خطأ، ويتضمن الاتجاه ثلاثة جوانب رئيسية:

- **هدف** هو موضوع الاتجاه، وهذا الموضوع يرتبط بعوامل معرفية هي ما يفهمه الفرد أو يعرفه عن الموضوع.
- **حالة انفعالية وجدانية** هي الشعور نحو الموضوع بشعور معين سواء كان موجبا أو سالبا.
- **توجيه السلوك،** فبناء على الحالة الانفعالية لدى الفرد نحو موضوع الاتجاه نجده ينزع إلى القيام بسلوك معين مؤيد أو معارض للموضوع.

وكثيرا ما يهتم الباحثون في التربية وعلم النفس باتجاهات الأفراد أو الجماعات نحو موضوعات معينة. ويقصد بالاتجاه استجابة موجبة أو سالبة للفرد نحو موضوع، أو مؤسسة، أو مفهوم أو قضية ذات صبغة اجتماعية غالبا. وتسلم مقاييس الاتجاهات بأنه من الممكن توزيع الأفراد على طول متصل ذي قطبين: أحدهما يعبر عن الجانب الموافق أو الجانب المؤيد والثاني عن الجانب المعارض. وغالبا ما يضطر الباحثون إلى بناء مقاييس اتجاهات خاصة ببحثهم. وسوف نناقش فيما يلي نوعين من مقاييس الاتجاهات: مقياس ليكرت Likert (طريقة التقديرات المجمعة) ومقياس أوسجود Osgood (مقياس المعاني الفارق).

أ–مقياس ليكرت (طريقة التقديرات المجمعة): مقياس ليكرت (Likert, 1932) من أكثر الأساليب استخداما لقياس الاتجاهات. ويتكون مقياس

ليكرت من مجموعة من العبارات تقيس الاتجاهات نحو موضوع معين ويطلب من المستجيبين الاستجابة لكل عبارة بأحد الاستجابات التالية: 'موافق تماما' – 'موافق' – 'غير متأكد' – 'غير موافق' – 'غير موافق بالمرة'، وتعطى كل استجابة من هذه الاستجابات قيمة عددية، ونحصل على درجة المقياس بجمع استجابات الفرد لعبارات المقياس ويعبر المجموع عن اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه.

ويتم بناء مقياس ليكرت بتجميع عدد كبير من العبارات عن الموضوع. ومن المفروض أن تعبر نصف هذه العبارات عن اتجاه مؤيد، في حين أن نصف العبارات الآخر يعبر عن اتجاه سالب نحو موضوع المقياس. ولا تستخدم العبارات المحايدة في مقياس ليكرت. ويجب أن تكون هذه العبارات عينة ممثلة لكل الآراء أو الاتجاهات الممكنة نحو موضوع الاتجاه. ومن المهم أن يبدأ بناء المقياس بالتفكير في الموضوعات الفرعية التي يتكون منها الاتجاه، وبعدها نكتب عبارات تمثل كل موضوع فرعي. ويجب أن تتصف العبارات بالصفات التالية حتى يكون مقياس الاتجاه تعبيرا صادقا عن الاتجاه (رجاء أبوعلام ونادية شريف، ١٩٩٥):

١- أن تكون العبارة قابلة للجدل أي تعبر عن رأي لا حقيقة.
٢- أن تعبر كل عبارة عن موضوع الاتجاه.
٣- أن تكون العبارة قابلة لتفسير واحد فقط.
٤- أن تكون العبارة بسيطة غير مركبة.
٥- أن تكون العبارة قصيرة.
٦- أن تكون العبارة كاملة في التعبير عن وجهة نظر معينة متعلقة بالاتجاه.
٧- أن تحتوي العبارة على فكرة واحدة فقط.
٨- أن تكون العبارة واضحة تماما ومباشرة.
٩- أن تبنى العبارة في صيغة المعلوم وليس صيغة المجهول.
١٠- أن تحتوي العبارة على المصطلح موضوع الاتجاه أو النقاش كموضوع لها.

ويجب تحويل التقديرات اللفظية إلى تقديرات رقمية حتى يمكن جمع استجابات الأفراد لعبارات المقياس. وتعطى هذه التقديرات في مقياس ليكرت على النحو التالي: ٥ (موافق تماما)، ٤ (موافق)، ٣ (غير متأكد)، ٢ (غير موافق)، ١ (غير موافق بالمرة). وعندما تكون العبارات سالبة تعكس التقديرات بحيث تكون: ١ (موافق تماما)، ٢ (موافق)، ٣ (غير متأكد)، ٤ (غير موافق)، ٥ (غير موافق بالمرة). والمثال التالي (جدول ١٨-٢) يوضح ذلك:

جدول ١٨–٢ مثال لمقياس ليكرت

العبارة	موافق تماما	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بالمرة
الرياضيات هي موضوعي المفضل (+)	٥	٤	٣	٢	١
يجب أن تكون مادة الرياضيات اختيارية (–)	١	٢	٣	٤	٥

فإذا كان اتجاه الفرد مؤيدا للرياضيات فسوف يوافق على العبارة الأولى ولا يوافق على العبارة الثانية، ولذلك قد يختار الاستجابة الثانية (٤) في العبارة الأولى، والاستجابة الرابعة في العبارة الثانية (٤) أيضا، ويكون مجموعه (٨) في هذه الحالة، وهو ما يعبر عن اتجاه موجب. ويعتبر مجموع تقديرات الفرد في مقياس الاتجاه معبرا عن اتجاهه نحو موضوع الاتجاه. وتكون الدرجة العظمى لمقياس الاتجاه مساوية ٥ × ن (عدد عبارات المقياس). ويلاحظ أنه في مقياس ليكرت لابد من وجود خمس درجات لكل استجابة، اثنتان منهما للاتجاه الموجب، واثنتان للاتجاه السالب، والوسطى للاتجاه المحايد. ولذلك من الخطأ وضع أربع درجات فقط في مقياس الاتجاه حيث إن هذا يخل بالأساس الذي بني عليه.

تحليل فقرات مقياس الاتجاه: بعد بناء مقياس الاتجاه يجب إجراء تطبيق أولي له الغرض منه تحليل عبارات المقياس للتعرف على أفضلها. ويجب أن يعطي التحليل ثلاث نتائج لكل عبارة (Henderson, Morris, & Fitz-Gibbon, 1987):

- مؤشر قدرة العبارة على التمييز.
- عدد أو نسبة الأفراد الذين اختاروا كل استجابة.
- متوسط العبارة وانحرافها المعياري.

ويبين مؤشر التمييز ما إذا كانت العبارة تميز بين الأفراد بنفس الدرجة التي تميز بها الدرجة الكلية للمقياس. ويعني هذا أن الحاصلين على درجات مرتفعة في المقياس ككل يحصلون على درجات مرتفعة في العبارات التي يتكون منها المقياس، وأن الحاصلين على درجات منخفضة في الدرجة الكلية يحصلون على درجات منخفضة في عبارات المقياس. ويمكن الحصول على مؤشرات التمييز بإجراء معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس. وحتى يمكن الاستفادة من أي عبارة في المقياس يجب أن يكون مؤشر تمييزها ٢٥، على الأقل (معامل ارتباط العبارة بالمقياس). ويجب حذف العبارات التي تحصل على معاملات ارتباط منخفضة، أو ارتباطات سالبة، لأنها لا تقيس ما تقيسه الدرجة الكلية، وبذلك فهي لا تضيف أي شيء للدرجة الكلية التي تعبر عن الاتجاه. ولذلك يجب على الباحث فحص العبارات *غير المميزة* وحذفها من المقياس، وعادة ما

تكون مثل هذه العبارات غامضة أو مزدوجة يوجد بها فكرتان أو اتجاهان في نفس الوقت. وقد تؤدي مراجعة هذه العبارات وإعادة صياغتها إلى تحسينها وجعلها صالحة، ولكن في هذه الحالة يجب إعادة تطبيق المقياس مرة أخرى وإعادة حساب مؤشرات التمييز.

أما العمليات الإحصائية الأخرى فتبين مدى استخدام الأفراد للاستجابات المختلفة في كل عبارة، وتفضل العبارات التي تنتشر فيها استجابات الأفراد على المواقع المختلفة، على العبارات التي تتجمع في استجابة واحدة أو استجابتين.

وبعد اختيار العبارات السليمة الجيدة يجب على الباحث إعادة تطبيق المقياس الجديد على عينة أخرى، وحساب العمليات السابقة مرة أخرى، لمراجعة مؤشرات تمييز العبارات المختلفة.

ب- مقياس أوسجود (أسلوب المعاني الفارق): وهذه طريقة أخرى في قياس الاتجاهات، وإن كانت تستخدم أيضا في قياس المفاهيم. وقد وضع هذه الطريقة أوسجود وزملاؤه (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1967). ويقوم مقياس المعاني الفارق على مسلم أساسي هو أن لكل شيء معنيين بالنسبة للأفراد: رمزي وضمني، ويمكن تقدير كل من هذين المعنيين بشكل مستقل عن الآخر. والمعنى الرمزي هو المعنى الذي يعطيه القاموس للكلمة، أما المعنى الضمني فيشير إلى الارتباطات أو التداعيات التي تثيرها هذه الكلمة في الفرد. ومن الأسهل على الفرد أن يعطي المعنى الرمزي من إعطاء المعنى الضمني. إلا أنه من الأسهل قياس المعنى الضمني للشيء بشكل غير مباشر وذلك بسؤال الأفراد أن يقدروا هذا الشيء باستخدام عدد من الصفات ثنائية القطب. وبذلك يكون معنى شيء ما بالنسبة للفرد هو نمط تقديراته لهذا الشيء على مقاييس الصفات ثنائية القطب.

وقد وجد أوسجود وزملاؤه بعد استخدام التحليل العاملي لتقديرات المقاييس ثلاثة تجمعات للصفات، نتج عنها ثلاثة عوامل هي:

١- **عامل التقويم** ويتكون من صفات مثل 'جيد – سيئ' أو 'قيم – غير قيم'.

٢- **عامل القوة** ويتكون من صفات مثل 'قوي – ضعيف' أو 'ثقيل – خفيف'.

٣- **عامل النشاط** ويتكون من صفات 'إيجابي – سلبي' أو 'سريع – بطيء'.

ويبدو أن عامل التقويم هو أكثر العوامل الثلاثة دلالة في قياس الاتجاهات.

ويمكن بناء مقاييس المعاني الفارقة باختيار أزواج الصفات التي تقيس عامل التقويم. وتوضع الصفتان المتقابلتان عند طرفي المقياس المدرج المكون من سبع درجات، ويختار الفرد الفراغ الذي يحدد درجة الاتجاه بالنسبة له من بين الفراغات

السبع، ويضع علامة (×) في هذا الفراغ. فإذا افترضنا مثلا أننا نريد قياس اتجاهات الطلبة نحو المدرسة، فإنه يمكن بناء المقياس المبين في الشكل (١٨-٣).

ويلاحظ في هذا المقياس تبادل وضع الـ صفات الموجبـ ـة والـ سالبة فـ ـي الاتجاهين للتقليل من عامل تثبيت الاستجابة، ويقصد *'بتثبيت الاستجابة'* النزعة إلى تفضيل أماكن معينة في قائمة الصفات. فقد يكون لدى الفرد نزعة لاختيار الطرف الأيمن فيضع كل علاماته في أقصى الطرف الأيمن في كل صفة. ولكن إذا تغيـ ـر اتجاه المقياس بطريقة عشوائية بحيث لا يكون الطرف الأيمن هو المعبر دائما عـ ـن الصفة الأفضل، يضطر المستجيب إلى قراءة كل صفة والاستجابة لها حسب الاتجاه الفعلي نحو موضوع الاتجاه، وليس طبقا لموقع مفضل. وعند تقدير درجة مقيـ ـاس المعاني الفارقة تقدر المواقع بتقديرات تتراوح بين ١ و ٧. بحيث تمثل القيمـ ـة ٧ أكثر المواقع إيجابية. ففي الفقرة الأولى في المقياس السابق تحصل 'جيـ ـد' علـ ـى تقدير '٧' وهو أعلى تقدير، ويحصل الموقع المجاور على تقـ ـدير '٦'، وتحـ ـصل 'سيئ' على تقدير '١' وهو أقل تقدير. وفي الفقرة الثانية يعكس التقدير فتحـ ـصل 'سلبي' على تقدير '١' وهو أقل تقدير، ويحصل الموقع المجاور على تقـ ـدير '٢'، وتحصل 'إيجابي' على تقدير '٧' وهو أعلى تقدير.

المدرسة

. . . .

جيد ______:______:______:______:______:______:______: سيئ

سلبي ______:______:______:______:______:______:______: إيجابي

نابه ______:______:______:______:______:______:______: غبي

حزين ______:______:______:______:______:______:______: سعيد

قيم ______:______:______:______:______:______:______: غير قيم

صلب ______:______:______:______:______:______:______: رخو

ثقيل ______:______:______:______:______:______:______: خفيف

ضعيف ______:______:______:______:______:______:______: قوي

سريع ______:______:______:______:______:______:______: بطيء

. . . .

شكل ١٨-٣ نموذج لمقياس المعاني الفارق

وتجمع التقديرات في كل الفقرات وتكون الدرجة الكلية هي المعبرة عن اتجاه الفرد نحو الموضوع، ويمكن أيضا الحصول على متوسط التقديرات ويكون هذا المتوسط هو المعبر عن الاتجاه.

خامسا: مقاييس التقدير:

تستخدم مقاييس التقدير عندما نريد تحديد درجة حدوث سلوك ما. وبخاصة في المواقف التي يكون فيها للأداء أو الإنتاج جوانب متعددة يتطلب كل منها تقديرا خاصا. مثال ذلك عندما يريد الباحث قياس قدرة أفراد العينة على الخطابة، يمكنه إعداد مقياس تقدير يستخدمه عند ملاحظة كل فرد والاستماع إليه وهو يلقي خطبة ما. وفي هذه الحالة يمكن أن يشتمل المقياس على الأبعاد التالية: محتوى الخطبة، وتنظيمها، وسهولة العرض، وصحة اللغة والنحو، والقدرة على التعبير، واستخدام الإيماءات والإشارات، ويعطى لكل بعد من هذه الأبعاد تقديرات منفصلة.

ويتبين من هذا أن مقياس التقدير يتكون من مجموعة من الخصائص أو الصفات للحكم عليها، ومقياس مدرج لتحديد درجة تواجد الصفة أو الخاصية. وعلى هذا الأساس فإن الاستمارة المستخدمة هي مجرد أداة لتسجيل الملاحظات، وتتوقف قيمتها في جمع البيانات على العناية في بنائها والدقة التي تنفذ بها. وكما هو الحال في أدوات جمع البيانات الأخرى يجب أن يتم بناء الأداء في ضوء أهداف البحث الذي تستخدم فيه الأداة. ويجب أن يقتصر استخدامها على تلك المجالات التي تتوفر فيها فرص القيام بالملاحظات الضرورية.

وإذا طبق هذان المبدآن تطبيقا سليما فإن مقياس التقدير يساعد على تحقيق وظائف مهمة مثل:

- ♦ توجيه ملاحظات الباحث نحو مظاهر سلوكية خاصة.
- ♦ توفير إطار مرجعي يمكن من مقارنة أداء أفراد العينة على نفس الخصائص.
- ♦ توفير أداة مناسبة لتسجيل ملاحظات الباحث.

ويختلف أسلوب التقدير من مقياس لآخر فقد يستخدم ثلاث درجات: 'جيد، متوسط، ضعيف' أو خمس درجات: 'ممتاز، جيد جدا، جيد، متوسط، ضعيف'. وقد يستخدم سبع درجات، وقد يستخدم الأرقام بدلا من الألفاظ بحيث يدل الرقم الأعلى على قوة الصفة، والرقم الأدنى على ضعف الصفة. ويلاحظ أن زيادة عدد التقديرات يزيد من حساسية المقياس المدرج، فسبع درجات أكثر حساسية من خمس

درجات، وهذه أكثر حساسية من ثلاث درجات. إلا أن زيادة حساسية المقياس تزيد من صعوبة التمييز بين الدرجات المتتالية، ولذلك يجب على الباحث أن يوازن بـ ين العاملين قبل اختيار عدد الدرجات التي يضمنها مقياسه.

وتفيد مقاييس التقدير في قياس كثير من المتغيرات وبخاصـ ـة المتغيـ ـرات المركبة متعددة الأبعاد، مثال ذلك التربية العمليـ ـة، والقـ ـراءة، والتمثيـ ـل، وقيـ ـادة السيارات، وعزف الآلات الموسيقية، والقيام بالتجـ ـارب فـ ـي المعمـ ـل. ويمكـ ـن استخدامها كذلك في قياس التوافق الشخصي والاجتماعي لأفراد العينة.

عيوب مقاييس التقدير:

تتلخص عيوب مقاييس التقدير فيما يلي:

١- من أهم عيوب مقاييس التقدير غموض معاني السمات التي تقدر إلى درجـ ـة تجعل المقدر يعطي معنى مخالفا للسمة. مثال ذلك صفة 'العدوان' قد تعنـ ـي معاني مختلفة بالنسبة للمقدرين المختلفين. فقد يعتبـ ـر بعـ ـض الملاحظـ ـين 'العدوان' مرادفا 'للعداوة' في حين أن بعض الملاحظين الآخرين قد يعتبرونه سمة إيجابية في الفرد.

٢- غموض التقديرات نفسها، فقد تعني 'جيد جدا' أو درجة '٥' عند البعض شيئا مختلفا عما تعنيه عند البعض الآخر، ولذلك يجب تحديد مدلول نقاط التقـ ـدير، بشكل واضح موضوعي.

٣- من عيوب مقاييس التقدير أيضا تأثرها ببعض العوامل مثل:

أ- **تحيز المقدر:** مما يدفعه إلى تقدير السمات المختلفة أعلى أو أقل ممـ ـا تستحق لوجود عوامل خارجية مؤثرة على أفكاره.

ب-**أثر الهالة:** وهو ما يترتب على انطباعات الملاحظ عـ ـن الفـ ـرد الـ ـذي يلاحظه بشكل قد يؤثر على تقدير كل سمة من السمات.

ج- **النزعة المركزية:** وهي ميل المقدر إلى إعطاء تقديرات غيـ ـر متطرفـ ـة وإعطاء تقدير متوسط في معظم الحالات.

٤- قد تتأثر مقاييس التقدير أيضا بما يسمى '**الخطأ المنطقي**'، والخطأ المنطقـ ـي لا يرجع إلى التحيز الشخصي أو أثر الهالة، ولكنه يرجع إلى الاعتقاد بارتباط السمات بعضها ببعض مثل الذكاء والتحصيل. فإذا قام المقدر بتقدير صـ ـفة على أساس اعتقاده بوجود ارتباط بين هذه الصفة وصفة أخرى، ويعطيها نفس تقدير الصفة الثانية، يكون قد ارتكب خطأ في التقـ ـدير يرجـ ـع إلـ ـى الخطـ ـأ

المنطقي (Linn & Gronlund, 2000).

أنواع مقاييس التقدير:

هناك أنواع متعددة من مقاييس التقدير، إلا أنه يمكن تصنيفها في واحد من الأنواع الثلاثة التالية:

مقاييس التقدير الرقمية: من أبسط مقاييس التقدير ذلك النوع الذي يقوم فيه المقدر بوضع علامة (√) أو دائرة حول الرقم الذي يبين درجة وجود الـ صفة. ويمك ن إعطاء كل رقم وصفا لفظيا يظل ثابتا من صفة لأخرى. وفي بعض الحالات تحدد التعليمات أن أعلى رقم يمثل أعلى تقدير، والرقم (١) يمثل أدنى تقدير، وأن الأرقام الوسيطة تمثل قيما متوسطة.

والمقاييس الرقمية مفيدة إذا أمكن تصنيف الصفات أو الخصائص في ع دد قليل من التقديرات (الفئات) التي يمكن الاتفاق على معنى كل منها. إلا أن الغموض يشوب في معظم الأحيان تحديد معنى هذه الأرقام، وبالتالي يختلف تفسيرها من فرد لآخر. ويوضح الشكل (١٨-٤) مثالا على مقاييس التقدير الرقمية.

تعليمات: بين الدرجة التي يسهم بها الطالب في المناقشة في الفصل وذلك بوضع دائرة حول الرقم المناسب، وذلك على النحو التالي:

٥- ممتاز ٤- فوق المتوسط ٣- متوسط ٢- تحت المتوسط ١- غير مرض

١- ما مدى إسهام الطالب في المناقشة في الفصل؟

٥ ٤ ٣ ٢ ١

٢- ما مدى ارتباط تعليقاته بموضوع المناقشة؟

٥ ٤ ٣ ٢ ١

شكل ١٨-٤ مثال لمقاييس التقدير الرقمية

مقاييس التقدير البيانية: يميز مقاييس التقدير البيانية وجود خط أفقي بعد كل صفة. وتوضع علامة (√) على الخط. ولكل فئة موقع محدد على الخط، إلا أن المقدر حر في وضع علاماته بين فئتين لتدل على درجة وسـ يطة للـ صفة بـ ين الفئتـ ين. ويوضح الشكل (١٨-٥) مثالا على هذا النوع من المقاييس. ويلاحظ أن هذا المقياس يستخدم نفس فئات التقدير لكل صفة ويطلق على هذا النوع *"المقيـ اس ذو البـ دائل*

الثابتة' وإذا تغيرت البدائل من صفة لأخرى يطلق عليه *'المقياس ذو البدائل المتغيرة'*.

ورغم أن الخط البياني المستخدم في هذا النوع من مقاييس التقدير يمكّن من وضع العلامات عند نقط وسيطة بين الفئات، إلا أن هذا النوع ليس له ميزة كبيرة على المقياس الرقمي، فنادرا ما يتفق المحكمون على معنى 'نادرا' و 'أحيانا' و 'كثيرا'. ولذلك يحتاج الأمر إلى أوصاف للسلوك تحدد بدرجة أكبر نوع السلوك الذي يظهره التلاميذ في كل فئة من الفئات.

تعليمات: بين الدرجة التي يسهم بها الطالب في المناقشة في الفصل وذلك بوضع علامة(√) في المكان المناسب على الخط عقب كل سؤال.

١- ما مدى إسهام الطالب في المناقشة في الفصل؟

|. . . . . . |. . . . . . |. . . . . . |. . . . . . |

دائما كثيرا أحيانا نادرا أبدا

٢- ما مدى ارتباط تعليقاته بموضوع المناقشة؟

|. . . . . . |. . . . . . |. . . . . . |. . . . . . |

دائما كثيرا أحيانا نادرا أبدا

شكل ١٨-٥ مثال لمقاييس التقدير البيانية

مقاييس التقدير البيانية الوصفية: يستخدم هذا المقياس عبارات وصفية لتحديد النقاط على الخط البياني. وتحدد النقاط كيف يسلك التلاميذ عند كل نقطة من نقاط الخط. وفي بعض المقاييس تحدد نقاط البداية والوسط والنهاية فقط، وكثيرا ما يضاف حيز يذكر فيه المقدر أية تعليقات يراها لتوضيح التقدير.

ومقاييس التقدير البيانية الوصفية أكثر مقاييس التقدير مناسبة للاستخدام في البحوث، حيث إنها تصف للمقدر نوع السلوك الذي يعبر عن كل فئة من فئات التقدير، مما يساعد على تحقيق موضوعية الملاحظات، لأن أوصاف السلوك المحددة تساعد على تحقيق الدقة والموضوعية أثناء عملية التقدير، ويمكن إضافة قيم رقمية إلى الصفات عند كل موقع للمساعدة على تحويل الصفات إلى درجات. ويوضح الشكل (١٨-٦) نموذجا لمقاييس التقدير البيانية الوصفية.

قواعد إعداد مقاييس التقدير:

١- يجب تحديد مجال 'السلوك' الذي يشمله المقياس، سواء كان هذا المجال

سمات وجدانية أو مهارات حركية، كما يجب التأكد من تعريفها تعريفا إجرائيا، لا يختلف اثنان على تفسيره.

٢- تحديد نقاط التقدير أو مراتبه بحيث يكون مفهوما المقصود بكل نقطة من النقاط.

٣- إعطاء عينة ممثلة من السمات لمجال السلوك بحيث يمكن الخروج بتعميمات سليمة حول السلوك.

٤- من الأفضل التعبير عن السمات التي تقدر بأسئلة بدلا من العبارات الخبرية.

تعليمات: بين الدرجة التي يسهم بها الطالب في المناقشة في الفصل، وذلك بوضع علامة (√) في أي مكان على الخط عقب كل سؤال. وفي المكان المخصص للتعليقات أضف أي تعليق تراه يمكن أن يساعد في توضيح سلوك الطالب.

١- ما مدى إسهام الطالب في المناقشة في الفصل؟

يشارك أكثر من أي طالب آخر في الفصل	يشارك بنفس الدرجة التي يشارك بها زملاؤه	هادئ، سلبي لا يشارك أبدا

تعليقات: ---

٣- ما مدى ارتباط تعليقاته بموضوع المناقشة؟

التعليقات مرتبطة دائما بالموضوع	التعليقات لها علاقة بالموضوع ولكنه يخرج أحيانا عنه	التعليقات مشوشة ولا علاقة لها بالموضوع

تعليقات: ---

شكل ١٨-٦ مثال على مقاييس التقدير البيانية الرقمية

٥- تحديد عدد النقاط التي يشملها المقياس المدرج، فالمقياس المكون من سبع نقاط أكثر حساسية من المقياس المكون من خمس نقاط، ولكن الأول يتطلب تمييزا دقيقا بين مراتب التقدير أكثر من الثاني.

قواعد تحسين التقدير:

١- تدريب الملاحظين على طريقة استخدام المقياس وكيفية إعطاء التقديرات، مع إبراز عوامل الخطأ التي تؤثر في التقديرات حتى يتجنبها الملاحظون.

٢- من الأفضل أخذ مجموع أو متوسط عدة تقديرات مستقلة لنفس المقياس لزيادة ثبات التقديرات، لأن تعدد المقدرين يلغي الأخطاء الناجمة عن كل مقدر.

٣- للإقلال من أثر الهالة يفضل تغيير اتجاه المقياس من مفردة لأخرى، بحيث تبدأ المفردة الأولى بالطرف الموجب للمقياس، وتبدأ الثانية بالطرف السالب، وهكذا.

استخدامات مقاييس التقدير:

يمكن استخدام مقاييس التقدير في ثلاثة مجالات من مجالات القياس:

- الإجراءات
- الإنتاج
- النمو الشخصي والاجتماعي

قياس الإجراءات:

قد يحتاج الباحث إلى قياس الأداء الذي يظهره أفراد العينة، وبخاصة عقب المعالجة التجريبية. مثال ذلك إلقاء خطبة، واستخدام أدوات المعمل، والعمل بفاعلية في الجماعة، وعزف آلة موسيقية، والقيام ببعض الحركات الرياضية. ولا تنتهي هذه الأنشطة عادة بمنتج معين يمكن قياسه، كما أن اختبارات القلم والورقة لا تصلح لقياس الأداء المطلوب. ولذلك لابد من ملاحظة الأداء نفسه والحكم عليه.

وترجع أهمية مقاييس التقدير في قياس الإجراءات إلى أنها تركز على نفس مظاهر الأداء بين جميع أفراد العينة، كما أن لها مقياسا واحدا تحدد عليه التقديرات. وإذا أمكن إعداد استمارة التقدير في ضوء التعريف الإجرائي للمتغير التابع أو المتغيرات التي يرغب الباحث في قياسها، تصبح وسيلة ممتازة لقياس المتغيرات المرغوبة، لأنها تبين الأبعاد وصفات السلوك المستخدمة ونوع الأداء المرغوب.

قياس الإنتاج:

إذا ترتب على أداء الطالب إنتاج معين فقد يكون من الأفضل قياس الإنتاج بدلا من الأداء. مثل القدرة على إعداد خطة معينة، وهنا نجد من الأفضل الحكم على الخطة نفسها بدلا من طريقة إعدادها. حيث إنه لا فائدة من ملاحظة الطالب أثناء إعداده للخطة. وفي بعض المجالات مثل الطباعة على الآلة الكاتبة، والطبخ، والنجارة، قد يكون من الأفضل تقدير الإجراءات في مرحلة مبكرة من المعالجة، والإنتاج بعد انتهاء المعالجة. ومن الأمثلة على قياس الإنتاج الرسم ورسم الخرائط

والرسوم البيانية والبحوث والتقارير وغيرها من أنواع الإنتاج التي يمكن أن تكون جزءا من متغيرات البحث.

<u>قياس النمو الشخصي والاجتماعي:</u>

من أهم استخدامات مقاييس التقدير في البحوث تقدير مظاهر النمو الشخصي والاجتماعي. إذ يمكن للباحث تصميم استمارة لتقدير بعض الصفات الشخصية والاجتماعية مثل القيادة والتوافق الاجتماعي والتوافق الشخصي وغيرها، وذلك في البحوث التي تسعى إلى تقدير مثل هذه المتغيرات سواء كمتغيرات مستقلة أو متغيرات تابعة أو متغيرات ضابطة.

ويختلف تقدير الخصائص الشخصية والاجتماعية عن تقدير الإجراءات أو الإنتاج. ففي الحالتين الأخيرتين يتم التقدير أثناء الأداء أو بعده مباشرة. أما تقدير الخصائص الشخصية والاجتماعية فيحتاج إلى مراحل فترية ممتدة زمنيا، قد تكون فصلا دراسيا أو عاما دراسيا كاملا. ونظرا لاعتماد التقديرات على ملاحظات المقدر التي قد تكون عارضة ومنتشرة على فترة طويلة نسبيا من الزمن، فمن المتوقع أن تكون هذه التقديرات أكثر تعبيرا عن مشاعر المقدر وتشيعاته من تلك التقديرات التي نحصل عليها من الملاحظة المباشرة.

سادسا: قوائم المراجعة

تتكون قوائم المراجعة من عدد من الخطوات أو الأنشطة أو السلوك التي يستعين بها الملاحظ لتسجيل ملاحظاته. وتتشابه قوائم المراجعة مع مقاييس التقدير في مظهرها إلا أنهما يختلفان في طريقة إصدار الأحكام. ففي مقاييس التقدير نحدد درجة ظهور أو تكرار السلوك. أما في قوائم المراجعة فإننا نحكم على السلوك (أو الصفة) بأنه موجود أو غير موجود. ولذلك فإن قوائم المراجعة وسيلة لتسجيل حدوث أو عدم حدوث عمل ما، أو وجود أو غياب خاصية من الخصائص. فإذا كنا نريد تحديد درجة السلوك فإننا لا نستخدم قوائم المراجعة، بل نستخدم مقاييس التقدير. وتتميز قوائم المراجعة بأنها تمكن الملاحظ من تحديد السلوك بسرعة.

ولقوائم المراجعة فائدتها على وجه الخصوص عندما يعتمد القياس على أسلوب الملاحظة وليس على الاختبار. وإذا أمكن تعريف المتغيرات التي نريد قياسها تعريفا إجرائيا في سلوك ظاهر محدد، فإنه يمكن استخدام قوائم المراجعة وذلك ببيان أي سلوك موجود وأيها غير موجود. ويحدد التعريف الإجرائي مظاهر

السلوك المراد قياسها.

ويمكن استخدام قوائم الملاحظة في قياس العديد من أنواع السلوك، إلا أن فائدتها الكبرى تكمن في قياس العمليات التي يمكن تقسيمها إلى مجموعة من الخطوات أو الأعمال المحددة المنفصلة، مثال ذلك نموذج قائمة المراجعة الموضح في الشكل (١٨-٧).

وإذا أمكن بناء قوائم المراجعة بعناية فإنها تساعد على:

١- حصر انتباه الملاحظ في الخصائص الموجودة بالقائمة.

٢- مقارنة أفراد العينة بعضهم ببعض بالنسبة لمجموعة من السمات أو الخصائص.

٣- توفير أداة بسيطة لتسجيل الملاحظات.

ويجب عند استخدام قوائم المراجعة مراعاة ما يلي:

١- تحديد السلوك المراد قياسه بوضوح.

٢- ملاحظة فرد واحد في نفس الوقت.

٣- تركيز الانتباه على النقاط المحددة بالقائمة.

٤- تخصيص قائمة لكل فرد، وعند الرغبة في الحصول على صورة عامة للمجموعة يمكن تفريغ ملاحظات الأفراد في قائمة تشمل المجموعة كلها.

ضع علامة (+) أمام السلوك الذي يظهره الفرد، و (-) أمام السلوك الذي لم يحدث. توضع العلامة داخل المربع أمام العبارة.	
☐	١- يتعرف على الأعداد من ١ إلى ١٠.
☐	٢- يعد حتى ١٠.
☐	٣- يتعرف على الأشكال الهندسية.
☐	٤- يتعرف على أجزاء العملة.
☐	٥- يرتب الأشياء حسب قيمها الرقمية.
☐	٦- ينقل الأعداد من ٠ إلى ١٠.
☐	٧- يحدد الوقت إلى أقرب نصف ساعة.
☐	٨- يتعرف على ربع الدائرة.

شكل ١٨-٧ قائمة مراجعة لقياس بعض مهارات الرياضيات

وإذا أراد الباحث تفريغ بيانات كل فرد في كشف واحد، فإنه يقوم بهذه العملية بعد الانتهاء من عملية الملاحظة. ويوضح الشكل (١٨-٨) كشف تفريغ لقائمة المراجعة المبينة في الشكل (١٨-٧).

خطوات بناء قائمة المراجعة:

تلخص الأسس التالية خطوات بناء قائمة المراجعة لقياس صفة من الصفات.

١- تحديد الأعمال الخاصة المراد أن يشملها الأداء.

٢- إضافة الأعمال التي تمثل الأخطاء الشائعة إلى القائمة (إذا كان لها أهميتها في قياس المتغير، وقليلة العدد، ويمكن تحديدها بوضوح).

٣- ترتيب الأعمال المطلوبة (والأخطاء إذا استخدمت) في التتابع المتوقع أن تحدث فيه.

٤- تحديد طريقة بسيطة لبيان العمل كما يحدث، أو ترتيب الأعمال بالتتابع إذا كان ذلك مناسبا.

عدد	رقم العبارة / الاسم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١									
٢									
٣									
٤									
٥									
٦									
٧									
٨									
٩									
١٠									
١١									
١٢									
١٣									
١٤									
١٥									

شكل ١٨-٨ كشف تفريغ لبيانات قائمة المراجعة في شكل ١٨-٧

وبالإضافة إلى استخدام قوائم المراجعة في قياس إجراءات العمل، يمكن استخدامها أيضا لقياس الإنتاج. ولتحقيق ذلك تحتوي استمارة القياس على قائمة بالخصائص المفروض أن تتوفر في المنتج. ولقياس الإنتاج يحدد الباحث إذا كانت كل خاصية موجودة أم لا. وقبل استخدام قوائم المراجعة لقياس الإنتاج، يجب أن يقرر الباحث هل يمكن قياس المنتج باستخدام قوائم المراجعة (وجود أو غياب

الصفة). أما إذا كانت الصفة مما يفضل قياسه ببيان درجة وجود الصفة، يكون من الأفضل استخدام مقاييس التقدير بدلا من قوائم المراجعة.

وفي مجال النمو الشخصي والاجتماعي يمكن استخدام قوائم المراجعة لقياس السلوك المطلوب. وفي هذه الحالة تحتوي قائمة المراجعة على أنواع السلوك التي تم تحديدها كعينة ممثلة للسلوك الذي نسعى إلى قياسه. وفي مجال عادات العمل على سبيل المثال يمكن للباحث أن يُضَمِّن قائمة المراجعة أنواع السلوك التالية:

________ ينفذ التعليمات.
________ يطلب العون عندما يحتاجه.
________ يعمل في تعاون مع الآخرين.
________ يشارك الآخرين عند الضرورة في الأدوات التي يستخدمونها.
________ يحاول القيام بأنشطة جديدة.
________ ينهي العمل الذي بدأه.

سابعا: الأساليب السوسيومترية

تستخدم الأساليب السوسيومترية لدراسة التفاعل بين الأفراد داخل الجماعات الاجتماعية. والإجراء الأساسي في القياس السوسيومتري يتضمن سؤال أعضاء الجماعة لبيان اختياراتهم الأولى والثانية وكذلك الاختيارات التالية حول من يرغبون أن يكونوا زملاءهم في نشاط من الأنشطة. مثال ذلك قد يُطلب من مجموعة من الأطفال تحديد اثنين أو أكثر من الأطفال في مجموعتهم للعمل معهم في نشاط من الأنشطة، أو للعب معهم.

والأسلوب السوسيومتري طريقة لقياس اختيارات كل فرد من أفراد مجموعة معينة، ويمكن رسم الاختيارات التي يقوم بها أعضاء الجماعة ويطلق على هذا الرسم 'السوسيوجرام' الذي يبين نمط العلاقات المتداخلة بين أعضاء الجماعة.

والأسلوب السوسيومتري يستخدم على نطاق واسع في البحوث في علم النفس الاجتماعي، وفي التربية، حيث يمكن دراسة التركيب الاجتماعي للعينة وعلاقته بمجموعة أخرى من المتغيرات مثل القدرة العقلية العامة، والتحصيل الدراسي، ومفهوم الذات، والمعلمين الذين يفضلهم الأطفال (Ary et al., 1996).

وفيما يلي مثال على استمارة سوسيومترية، والغرض من هذه الاستمارة اختيار التلاميذ لمن يشاركونهم مقاعدهم في الفصل، وفي النشاط المدرسي، وفي جماعات اللعب بالمدرسة.

جدول ١٨-٣ استمارة سوسيومترية

الاسم: ________________________ التاريخ: --/--/----

سوف تعدل في الأسابيع القادمة أماكن الجلوس على المقاعد في الفصل، وتكوين جماعات النشاط الحر وجماعات النشاط الرياضي. وبما أنه قد مضى وقت كاف من السنة لكي يعرف التلاميذ بعضهم البعض يمكن مساعدة المدرسة في تنظيم جماعات النشاط المختلفة. ويمكنك ذلك بكتابة أسماء التلاميذ الذين ترغب أن يكونوا معك في هذه الجماعات. ويمكنك اختيار أي تلميذ من هذا الفصل حتى ولو كان غائبا. ولن يطلع أحد على الاختيارات التي تقوم بها، بما في ذلك التلاميذ الذين اخترتهم.

دقق في اختياراتك حتى يكون زملاؤك في أي جماعة هم من ترغب في أن يكونوا معك. وسوف نحاول تنظيم الجماعات بحيث يكون مع كل تلميذ في جماعته اثنين على الأقل ممن اختارهم. ومن الصعب أحيانا تحقيق الرغبات الأولى ولذلك من الأفضل أن تكتب خمسة اختيارات.

تذكر

١- أن تكون جميع اختياراتك من تلاميذ في هذا الفصل حتى ولو كانوا متغيبين.
٢- أن تكتب الاختيارات الخمسة كلها بعد كل سؤال.
٣- يمكنك اختيار نفس التلميذ في أكثر من جماعة إذا رغبت.
٤- اختياراتك سرية ولن يطلع عليها أحد.

أرغب أن أجلس بالقرب من

١- ---------------------- ٢- ----------------------
٣- ---------------------- ٤- ----------------------
٥- ----------------------

أرغب أن أشترك في النشاط مع

١- ---------------------- ٢- ----------------------
٣- ---------------------- ٤- ----------------------
٥- ----------------------

أرغب أن أشترك في اللعب مع

١- ---------------------- ٢- ----------------------
٣- ---------------------- ٤- ----------------------
٥- ----------------------

وتشرح التعليمات عدة مبادئ مهمة في الاختيار السوسيومتري:

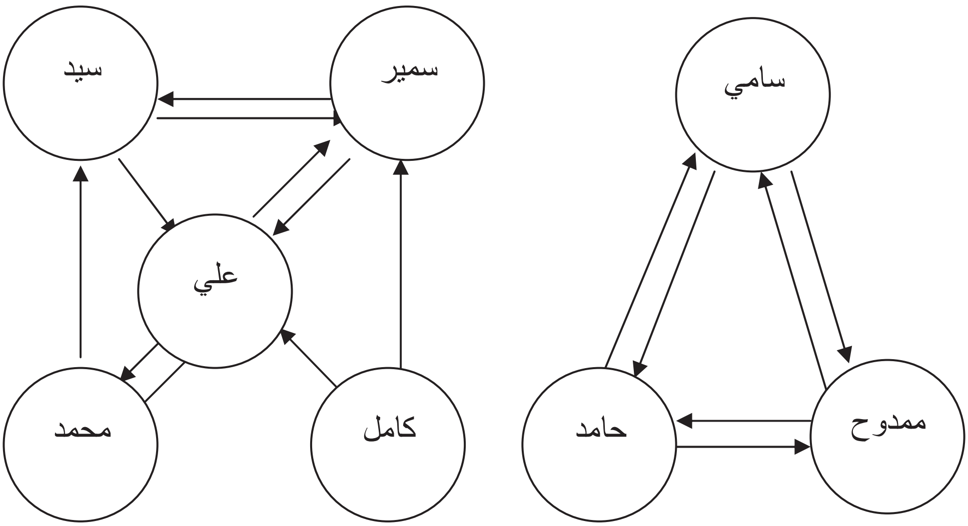
١- يجب أن تكون الاختيارات حقيقية وجزءا طبيعيا من أنشطة الفصل.
٢- يجب توضيح أساس الاختيار والقيود التي توضع عليه.

٣- حرية جميع تلاميذ الفصل أحرارا في الاشتراك في الأنشطة المطلوبة.
٤- يجب الاحتفاظ بسرية جميع الاختيارات التي يقوم بها التلاميذ.
٥- يجب استخدام هذه الاختيارات لتنظيم أو إعادة ترتيب الجماعة المدرسية. فالتلميذ سوف يقبل على مثل هذه الأساليب في المستقبل إذا علم أن رأيه يحترم.

ومعروف أن الأنشطة المدرسية تزخر بالمواقف التي يمكن فيها استخدام الأسلوب السوسيومتري. فيمكن للتلاميذ اختيار زملائهم في المعامل وفي جماعات النشاط، وفي المشروعات المختلفة التي يطالب بها التلاميذ وغيرها من المواقف والأنشطة الصفية واللاصفية. ورغم أنه من المتوقع أن تحدث اختلافات من موقف لآخر إلا أن عنصرا كبيرا من التقبل الاجتماعي يتخلل جميع الاختيارات السوسيومترية. فالتلميذ الذي يُختار في نشاط ما يقع عليه الاختيار أيضا في الأنشطة الأخرى. وتحدث الاختلافات الكبيرة في عملية الاختيار عندما يكون الغرض من الاختيار الاشتراك في جماعات خاصة يكون أساس الأداء الناجح فيها المهارة والقدرة. فحتى التلاميذ غير المحبوبين يختارون كزملاء في فريق كرة القدم مثلا عندما يكون من المعروف عنهم أنهم لاعبون ممتازون. إلا أنه من غير المحتمل اختيارهم كزملاء في الأنشطة الصفية مثلا، لأن هذا النوع من الاختيار يعتمد كلية على التقبل الاجتماعي.

ويختلف الخبراء حول جدوى أو مرغوبية مطالبة التلاميذ تسمية أولئك الذي لا يودون أن يكونوا زملاءهم. ويذكر أولئك الذين ينادون بهذا الرأي أن مثل هذه الاختيارات السلبية تمكن من التعرف على التلاميذ المنبوذين حتى يمكن مساعدتهم، كما أن مثل هذه الاختيارات تمكن من تجنب أية احتكاكات قد تحدث عند تنظيم جماعة من الجماعات. أما الرأي المعارض للرأي السابق فيذكر أن مثل هذا النوع من الاختيارات يجعل التلاميذ أكثر إحساسا بمشاعر النبذ وقد يؤثر هذا على أخلاقيات الجماعة وعلى النمو الانفعالي للتلاميذ. ويبدو أن أسلم إجراء هو تجنب الاختيارات السلبية إلا إذا كانت ضرورية تماما للغرض الذي يستخدم من أجله الأسلوب السوسيومتري. وإذا كان هذا الاستخدام ضروريا يجب أن تبدو طريقة السؤال عرضية، ويسمح للتلميذ أن يذكر اختياراته السلبية، ولكن لا يكون ملزما بإعطاء مثل هذا الاختيار. ويكفي عادة ذكر عبارة كالعبارة التالية ليتحقق ذلك: 'إذا كان هناك تلاميذ لا ترغب في وجودهم معك في الجماعة، يمكنك ذكر اسمهم'.

ومن الأفضل تحديد عدد الاختيارات التي يقوم بها التلاميذ في كل س ؤال سوسيومتري. وفي معظم الحالات يكون من الكافي عمل خمسة اختي ارات. فق د دلت الدراسات التي تمت على نتائج القياس السوسيومتري أن ثباته يزداد حتى خمس اختيارات، وأنه لا يزيد بعد ذلك. كما أن خمسة اختيارات تجعل من السهل تنظ يم الجماعات لأنه من الصعب أحيانا تحقيق الاختيارات الأولى لجميع التلاميذ. وف ي الصفين الأول والثاني الابتدائي يفضل ألا تزيد الاختيارات عن اثنين أو ثلاثة. فمن الصعب على التلاميذ الصغار التمييز بين الاختيارات التي تزيد ع ن ه ذا الع دد (Linn & Gronlund, 2000, p. 328).



شكل ١٨-٩ سوسيوجرام يبين مجموعتين من الاختيارات السوسيومترية

يلاحظ في هذا الشكل أن الاختيارات التي وقعت على 'علي' كان ت أكثر من غيرها، ولذلك يطلق عليه 'ال نجم'، ويلاح ظ أن س امي وممدوح وحامد اختار كل منهم الآخ ر ول ذلك يمك ن اعتب ارهم مجموعة واحدة، ويطلق على مثل ه ذه المجموع ة 'ع شيرة'. ويطلق هذا المصطلح عندما يشترك ثلاثة على الأقل ف ي اختي ار بعضهم البعض. ويلاحظ كذلك أن كامل لم يوجه إلي ه أي اختي ار، ولذلك فهو يعتبر 'منب وذا' م ن الجماع ة. وتكم م اختي ارات السوسيوجرام عادة، لتحليلها ضمن نتائج البحث.

مثال ذلك أن إبراهيم ع. قام بالاختيارات التالية:

اختار		نبذ
١- حسن م.	⊗	السيد أ.
٢- حسين س.	⊗	حسن ب.
٣- أحمد س.		
٤- كامل ع.		
٥- راشد س.		

جدولة النتائج السوسيومترية:

يجب تنظيم الاختيارات السوسيومترية التي قام بها التلامي ذ حت ى يمك ن تفسيرها واستخدام النتائج استخداما سليما. وتبين العلامات التكرارية البسيطة لعدد الاختيارات الت ي حصل عليها كل تلميذ درجة تقبله الاجتماعي. وقد يكون هذا كل ما يحتاجه الباحث لتحقيق الغرض الذي من أجله استخدم الأسلوب ال سوسيومتري، إلا أن ذلك لن يكشف عن التلاميذ الذين قاموا بالاختيار، وهل اختار تلميذان معينان بعضهما البعض، وما التركيب الاجتماعي للجماعة. ويمكن تحقيق ذلك إذا س جلت جميع النتائج السوسيومترية وتنظيمها في جدول كالمبين في الج دول (١٨-٤)، أو بعمل 'سوسيوجرام' كالموضح في شكل (١٨-٩). وتسجل أسماء التلاميذ في هذا الجدول وترقم من ١ إلى ١٥. وتكتب هذه الأرقام في أعلى الجدول بنفس تتابعه ا حتى يمكن تسجيل اختيار كل تلميذ في الأعمدة. وقد سجلت هذه الاختي ارات ف ي الجدول أمام اسم إبراهيم ع. وذلك بوضع رقم ١ في العمود الذي يشير إلى ح سن م. ووضع رقم ٢ في العمود الذي يمثل حسين س.، وهك ذا. ويمث ل الرم ز ⊗ الأفراد المنبوذين، فنجد أن هذا الرمز وضع أمام اسم إبراهيم ع. في العمود ال ذي يشير إلى السيد أ.، والعمود الذي يشير إلى حسن ب. والأرقام التي تحتها خط تمثل اختيارات مشتركة. مثال ذلك أن حسن ب. اختار السيد أ.، كما أن السيد أ. اخت ار حسن ب. ويلاحظ أن عدد الاختيارات المشتركة متساوي على جانبي القطر ب ين الصفوف والأعمدة.

وعند جمع عدد الاختيارات أعطي كل اختيار قيمة تساوي واحدا، بغ ض النظر عن مستوى الاختيار. ويفضل البعض إعطاء أوزان للاختيارات بحيث يعطى الاختيار الأول وزنا أكبر من الاختيار الثاني، وهك ذا، إلا أن ه ذه الأوزان أوزان اعتبارية، ولا تعبر عن قيم حقيقية، ورغم أن الاختيار الأول له أهمية أكب ر م ن

الاختيار الثاني، إلا أنه يحدث في بعض الأحيان أن يجد التلميذ صعوبة في التميي ز بين اختياره الثالث والرابع، مما يجعل هذين الاختيارين في واقع أمرهما قريبين جدا من بعضهما البعض. ويفترض عند إعطاء أوزان تساوي المسافات بين الاختيارات المتتالية، ولكن هذا في واقع أمره ليس صحيحا. ونظرا لعدم وجود نظ ام وزن ي يمكن استخدامه بكفاءة يجب استخدام الإجراء الأبسط وهو حساب كل اختيار بواحد، مع تسجيل مستوى الاختيار في الجدول لأن له فائدته عند تنظيم الجماعات.

والعدد الذي يحصل عليه التلميذ من الاختيارات دليل عل ى م دى تقبل ه الاجتماعي بين أقرانه. وعند استخدام خمسة اختيارات كما هو الح ال ف ي ه ذا الجدول، فإن التلاميذ الذين يحصلون على ٩ اختيارات أو أكثر يطلق عليهم 'نجوم' في حين أن الذين لا يحصلون على أي اختيار يطلق عليهم 'منعزلين'، أم ا ال ذين يحصلون على اختيار واحد يطلق عليهم 'مُهمَلين'، أما الذين يقع ون ب ين ه ذين الطرفين فلا يُعطوْن تسمية خاصة، والتلاميذ الذين يحصلون على نبذ فق ط يطل ق عليهم 'منبوذون'، والذين يتبادلون الاختيار يطلق عليهم الاختيارات المشتركة.

جدول ١٨-٤ تسجيل جميع النتائج السوسيومترية

عدد النبذ	اختيارات	رقم	الاسم	رقم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
٢	٥	١	ابراهيم ع.	١		٣		⊗	⊗	١	٢			٥		٤			
١	٥	٢	أحمد س.	٢			٢	١	⊗	٤		٣		٥					
١	٥	٣	أحمد ص.	٣		٣			⊗	١	٢		٤	٥					
	٥	٤	السيد أ.	٤					١	٢		٣	٤			٥			
	٥	٥	حسن ب.	٥				١		٢	٣	٤							٥
١	٥	٦	حسن م.	٦							٢	١			٣		⊗	٤	٥
١	٥	٧	حسين س.	٧		٢	٤	٥		١			٣			⊗			
١	٥	٨	حسين ع.	٨	٤				⊗	١	٣			٢		٥			
	٥	٩	خالد أ.	٩		٢	٣		٥	٤	١								
	٥	١٠	راشد س.	١٠					٥	٢		١	٣					٤	
	٥	١١	رشدي م.	١١						٥		٤				١	٣		٢
	٥	١٢	كامل ع.	١٢							٤				١		٥	٢	٣
١	٥	١٣	محمد ر.	١٣		٣	١	٢		٤	٥							⊗	
١	٥	١٤	محمد ض.	١٤					٥		١		٤			٢	٣		
	٥	١٥	محمود ي.	١٥			٤	٥				١		٣	٢			⊗	
			عدد الاختيارات		١	٥	٥	٥	٤	١١	٩	٧	٥	٥	٣	٥	٣	٣	٤
			عدد النبذ		٠	٠	٠	١	٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	١	٠
			الاختيارات المشتركة		٠	١	٢	١	١	٣	١	٢	١	١	٣	٢	٠	١	١

- الأرقام التي تحتها خط تمثل اختيارات مشتركة
- ⊗ رمز النبذ

الفصل التاسع عشر

جمع البيانات باستخدام

الاستبيان والمقابلة

يستخدم الاستبيان والمقابلة بشكل مكثف في البحوث التربوية والنفسية لجمع البيانات عن الظاهرات التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر مثل: الخبرات الذاتية للأفراد، والآراء، والقيم، والميول، والاتجاهات وغيرها. ويمكن استخدامها كذلك لجمع البيانات عن الظاهرات التي يمكن ملاحظتها ولكن بسهولة أكبر من استخدام الملاحظة المباشرة. فمن الأفضل مثلا أن يستخدم الباحث الاستبيان أو المقابلة لتوجيه عدة أسئلة لناظر المدرسة عن عدد المدرسين في مدرسته، وكم منهم لديه جهاز حاسب آلي، بدلا من التجول في المدرسة بنفسه وعمل عملية حصر لما يريد الحصول عليه من معلومات. وبالطبع تصبح هذه الاستفادة عديمة الجدوى إذا كانت البيانات التي نحصل عليها بهذه الطريقة ذات صدق ضعيف.

والاستبيانات عبارة عن وثائق توجه نفس الأسئلة إلى جميع الأفراد في العينة. (ويلاحظ أنه إذا كانت هناك مجموعات فرعية في العينة فقد توجه لهذه المجموعات أسئلة مختلفة). ويسجل المستجيبون إجابات مكتوبة لكل مفردة من مفردات الاستبيان. ولذلك نجد أن المستجيبين عمليا يتحكمون في جمع البيانات: لأنهم يملأون الاستبيان بالطريقة التي يرونها، وقد يستجيبون لبعض المفردات دون البعض الآخر، وبالترتيب الذي يرونه.

وتتكون المقابلات من أسئلة شفوية يسألها المقابل ويحصل على استجابات شفوية من المشاركين في المقابلة. وتتضمن المقابلة عادة مقابلات فردية، ولكن يمكن أن تحدث مقابلات جمعية. ويتكلم المستجيب مستخدما الكلمات التي يراها، ويسجل المقابل استجاباتهم أثناء المقابلة إما حرفيا أو باستخدام التسجيل الصوتي أو

التسجيل المرئي. أو قد يكتب مذكرات قصيرة يفصلها بعد المقابلة. وتتميز المقابلة بأن المقابل هو الذي يتحكم في سير المقابلة وفي طريقة الاستجابة، وقد يتفق مع المشارك في موعد معين للمقابلة يناسب الاثنين، ولكن المقابل بعد ذلك هو الذي يتحكم في المقابلة وفي طريقة تسجيل الاستجابات.

الاختيار بين الاستبيان والمقابلة:

للاستبيان ميزتان على المقابلة كوسيلة لجمع البيانات. الأولى أن تكلفة المعاينة على رقعة جغرافية كبيرة من الأرض أقل، كما أن الزمن المستغرق في جمع البيانات من العينة أقل بكثير. إلا أن الاستبيان لا يستطيع التوغل بعمق في معتقدات المستجيب واتجاهاته، وخبراته الشخصية. كما أنه بمجرد توزيع الاستبيان فلا يمكن تعديل الأسئلة الموجودة به حتى إذا كانت غير واضحة للمستجيب.

والميزة الأساسية للمقابلات هي قابليتها للمواءمة مع موقف المقابلة. إذ يستطيع المقابلون المهرة متابعة استجابات المشارك للحصول على معلومات أكثر وتوضيح العبارة الغامضة التي أدلى بها. ويمكنهم تكوين علاقة من الألفة والثقة بينهم وبين المشاركين، مما يتيح لهم الحصول على بيانات قد لا يكشف عنها المستجيب باستخدام أي وسيلة أخرى من طرق جمع البيانات.

وهذه الميزة التي تتصف بها المقابلة قد تنتفي نتيجة لبعض نواحي القصور. أولها أنه من الصعب تقنين موقف المقابلة حتى لا يؤثر المقابل في طريقة استجابة المشاركين للأسئلة ويجعلهم يستجيبون بطريقة معينة على الأسئلة. وثانيها أن المقابلة لا تستطيع أن توفر السرية للمستجيب. وبمعنى آخر لابد من أن يكشف المستجيبون عن هوياتهم للمقابل. إلا أن المقابل يستطيع تحليل بيانات المقابلة ويكتب تقريرا عنها دون الكشف عن شخصية المستجيب.

واستخدام الاستبيان أكثر شيوعا من استخدام المقابلة في جمع البيانات في البحوث الكمية، لأنه مقنن، وطبيعة بنائه المحددة تتفق مع هذا النوع من البحوث. أما المقابلة فأكثر استخداما في البحوث الكيفية، لأنها تسمح بالاستكشافات ذات الطبيعة المفتوحة، كما أنها تسمح للمستجيبين بحرية غير محدودة في الإدلاء بما يريدون من استجابات. ولا يعني هذا أن استخدام الاستبيان قاصر على البحوث الكمية، وأن استخدام المقابلة قاصر على البحوث الكيفية، فمن الممكن استخدام أي من الطريقتين في البحوث الكمية أو البحوث الكيفية.

الاستبيان

الاستبيان أكثر الوسائل استخداما للحصول على معلومات وبيانات عن الأفراد، ويرجع ذلك لأسباب عديدة منها أن الاستبيان اقتصادي نسبيا، ويمكن إرساله إلى أشخاص في مناطق بعيدة، كما أن الأسئلة أو المفردات مقننة من فرد لآخر، ويمكن ضمان سرية الاستجابات، كما أنه يمكن صياغة الأسئلة لتناسب أغراضا محددة. ويمكن أن تستخدم الاستبيانات الصيغة الاستفهامية، أو الصيغة الإخبارية، دون أن يؤثر ذلك على مضمون السؤال أو الفقرة، وفي أي من الحالتين فإن الأفراد يستجيبون كتابة لما هو مطلوب منهم.

ويجب قبل البدء في بناء الاستبيان أن يحدد الباحث مبررات استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات كما يحدد الأهداف من الاستبيان.

مبررات الاستبيان: الاستبيان أحد الوسائل العديدة للحصول على البيانات، والباحث الذي يريد استخدام الاستبيان يجب أن يكون متأكدا من أنه لا توجد وسيلة أخرى أكثر صدقا وثباتا يمكن استخدامها في بحثه. ويعتمد هذا القرار على معرفة بنواحي قوة وضعف كل وسيلة. ولابد من ذكر مبررات استخدام الاستبيان وبخاصة إذا كان استبيانا جديدا. ويمكن في كثير من الأحيان استخدام استبيانات موجودة فعلا، أو تطويرها لاستخدامها بدلا من بناء استبيان جديد. وإذا استطاع الباحث الحصول على استبيان سبق استخدامه، فإنه يوفر الجهد والمال اللذين ينفقهما في بناء استبيان جديد وتحقيق صدقه وثباته.

أهداف الاستبيان: بعد تحديد مبررات الاستبيان تأتي الخطوة التالية وهي إعداد قائمة بالأهداف الخاصة التي سوف تحققها البيانات التي نحصل عليها من الاستبيان. ويجب تحديد هذه الأهداف في ضوء أسئلة البحث ومشكلته، مع توضيح كيف تستخدم كل جزئية من البيانات. وليس من الضروري أن تكون الأهداف المصاغة أهدافا سلوكية، ولكن يجب أن توضح الأهداف كيف أن الاستجابات التي نحصل عليها من كل سؤال لها وظيفتها في البحث. ويؤدي تحديد الأهداف إلى تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث في الحصول عليها. وإذا لم يستطع الباحث القيام بهذه الخطوة فهذا يعني أن مشكلة البحث ليست واضحة. وكثير من الباحثين يضعون أسئلة لم يفكروا فيها تفكيرا جيدا ويترتب على عدم استخدامها، ضياع

الوقت والجهد اللذين بذلا في إعدادها.

كتابة الأسئلة أو العبارات: إذا تم تحديد الأهداف والتأكد من أنه لا توجد أداة جاهزة يمكن استخدامها، يبدأ الباحث في كتابة مفردات الاستبيان مع مراعاة جانبين هامين هما:

١- أن تكون الأسئلة مرتبطة بأهداف الاستبيان.

٢- أسلوب تحليل البيانات بعد جمعها، إذ يتوقف شكل الاستبيان وصورته على هذا الأمر. وسوف نتناول هذه النقطة بعد قليل عند مناقشة أنواع أسئلة الاستبيان.

ويذكر شوماكر وماكميلان (Schumacher & McMillan, 1984) مجموعة من الإرشادات لكتابة أسئلة الاستبيان، هي:

١- **أن تكون العبارات واضحة** ذات معنى محدد، بحيث يفسرها جميع المستجيبين بنفس الطريقة. ويجب استخدام لغة عربية سهلة وسليمة، وأن توجه إلى أقل المستويات التعليمية، حتى نضمن أن تفهمها جميع المستويات. ولا يجب الافتراض أبدا أن القارئ سوف يفهم ما هو مكتوب، وكثيرا ما تكون المفاهيم والعبارات والكلمات التي يستخدمها الباحث غير واضحة للمستجيبين. ولا يجب أن يكون السؤال عاما أكثر من اللازم فتكون تفسيراته كثيرة ومختلفة، فإذا سألت سؤالا مثل 'ما رأيك في المنهج الجديد؟' فإن ردود الفعل بالنسبة له تكون متعددة، فقد يسأل شخص مثلا 'أي منهج يقصد؟'. كذلك يجب تجنب الكلمات الغامضة غير الواضحة مثل 'عادة' و'أحيانا'، و'قليلا'.

٢- **تجنب كتابة العبارات أو الأسئلة المزدوجة**، إذ يجب ألا يحتوي السؤال إلا على فكرة واحدة فقط. فالأسئلة المزدوجة التي تحتوي على أكثر من فكرة قد تربك المستجيب وبخاصة إذا كان يريد الاستجابة لكل فكرة بطريقة مختلفة عن الأخرى. فإذا طلب من فرد أن **يوافق** أو **لا يوافق** على عبارة مثل 'ينفق المرشدون التربويون وقتا كبيرا في إعداد السجلات ولا ينفقون وقتا كافيا في إرشاد الطلبة في مشكلاتهم الخاصة'، فقد يوافق الفرد على الجزء الأول من السؤال، ولا يوافق على الجزء الثاني أو العكس.

٣- **يجب أن تستثير الأسئلة إجابات غير غامضة**، فإذا سألنا مثلا طلبة الجامعة عن درجة استخدامهم للمكتبة الجامعية، فمن الأفضل أن نسأل عن عدد

مرات زيارة المكتبة أسبوعيا، إذا كان الاستبيان من النوع المفتوح، أما إذا كانت الاستجابة من النوع المقيد، يجب أن تكون الاستجابات كمية مثل: (يوميا – ٥ مرات في الأسبوع – مرتان في الأسبوع – وهكذا).

٤- **يجب أن تكون الأسئلة في مستوى المستجيبين** حتى يمكن إعطاء معلومات صحيحة موثوق بها. فلو طلبنا من المدرسين مثلا تذكر أحداث معينة ماضية، أو أن يذكروا ما فعلوه منذ أسابيع فإن ما يذكرونه من بيانات لن يكون موثوقا بها غالبا. كذلك من غير المناسب أن تسأل مدرس الرياضيات أن يدلي برأيه في اختبار اللغة العربية. وهناك مواقف لا يستطيع المستجيب أن يكوِّن رأيا محددا نحوها ولذلك فمن الأفضل أن تكون إحدى بدائل الإجابات 'لا أدري' أو 'غير متأكد'، وبذلك يكون لديه الفرصة للتعبير بحرية عن اعتقاده.

٥- **يجب أن تكون الأسئلة متعلقة بالموضوع** ومهمة للمستجيب، فلو سألنا أسئلة تافهة وغير مهمة بالنسبة له، فلن يعطي المستجيب اهتماما كافيا للاستبيان وبذلك تكون النتائج مضللة. فمثلا لو سألنا المدرسين رأيهم في أي اختبارات الذكاء أفضل، فإنهم لن يهتموا بالإجابة، حيث إنهم غالبا لا يهتمون بمثل هذا الموضوع. وقد تكون استجاباتهم قائمة على فكرة عامة وليس على دراسة متعمقة للموضوع.

٦- **الأسئلة البسيطة هي أفضل الأسئلة،** لذلك يجب تجنب المقارنات الطويلة المعقدة لأن فهمها صعب. افترض دائما أن المستجيبين يقرأون الأسئلة بسرعة ويستجيبون لها بسرعة، ولذلك يجب كتابة عبارات بسيطة مفهومة يسهل الإجابة عليها.

٧- **يجب تجنب العبارات المنفية** لأن من السهل إساءة تفسيرها، فكثيرا ما يغفل المستجيبون أداة النفي، ويفهمون العبارة عكس المقصود منها. وإذا اضطر الباحث إلى استخدام أداة النفي يجب أن يضع تحتها خطا حتى يلفت الانتباه إليها.

٨- **يجب تجنب المفردات أو المصطلحات المتحيزة** فإن صياغة السؤال بطريقة خاصة أو إضافة مصطلح ما إليه قد يوحي بإجابات معينة. فلو سألنا المدرسين في مدرسة معينة مثلا 'هل توافق على الرأي الذي ذكره الناظر عن ...' قد يستثير استجابات معينة متأثرة باتجاه المستجيب نحو ناظر المدرسة، وليست تعبيرا عن رأيه حول الموضوع. كذلك كثيرا ما يلمح

الباحث إلى نوع الإجابة التي يرغبها، مما يجعل المستجيب يعطي الاستجابة التي يريدها الباحث بغض النظر عن رأيه الفعلي.

الصورة العامة للاستبيان:

يعطي تنظيم الاستبيان وإعداده في صورة مقبولة مريحة للعين انطباعا جيـ دا عن الاستبيان، وتجعل المستجيب يقبل عليه ويعطي إجابات صادقة موثوقـ ا بهـ ا. ولتحقيق ذلك يجب الالتزام بالقواعد التالية التزاما تاما.

١- التأكد من خلو الاستبيان من الأخطاء اللغوية.

٢- يجب أن تكون الطباعة واضحة سهلة القراءة.

٣- يجب عدم استخدام مصطلحات فنية معقدة لا يستطيع المستجيبون فهمها.

٤- تجنب استخدام كلمة "استبيان" أو "مقياس تقدير" كجزء من عنوان استمارة الاستبيان، لأن كثيرا من الناس يتحيزون ضد مثل هذه الألفاظ.

٥- يجب كتابة تعليمات واضحة ومطبوعة ببنط واضح تـ سهل قراءتـ ه. وأن تكون التعليمات مختصرة ومفهومة. ويفضل إعطاء أمثلـ ة علـ ى كيفيـ ة الاستجابة للاستبيان وبخاصة إذا كانت طريقة الاسـ تجابة غيـ ر واضـ حة للمستجيب.

٦- لتكن الأسئلة مختصرة على قدر الأمكان لأن الاختصار يزيد من الوضوح.

٧- تجنب استخدام بعض الألفاظ والعبارات غير محددة المعنى مثـ ل: عديـ دة، ومعظم، وعادة، وما شابه ذلك من الألفاظ التي لا تحمل معنى محددا دقيقا.

٨- تجنب ازدحام صفحات الاستبيان بالأسئلة وذلك عن طريق ترك مـ ساحات بيضاء كافية على جانبي الصفحة، مع طباعة الأسئلة على مسافات كافيـ ة بين كل سطر والذي يليه.

٩- يجب أن يكون عدد الأسئلة في الاستبيان معقولا فلا يكون الاستبيان أطـ ول من اللازم، حتى لا يمل المستجيب وبالتالي يعطي إجابات غير صـ حيحة. وبمعنى آخر يجب أن يكون الاستبيان قصيرا على قدر الإمكان.

١٠- عند الانتقال إلى موضوع جديد داخل الاستبيان يفضل وضع عبارة انتقالية تمهد للمستجيب للموضوع الجديد.

١١- يفضل أن يبدأ الاستبيان بأسئلة سهلة جذابة ومهمة للمستجيب حتى لا يشعر بتهديد من الاستبيان.

١٢- يفضل وضع الأسئلة التي قد تشعر المستجيب بنوع من التهديد في نهاية الاستبيان، وكذلك الأسئلة الصعبة.

١٣- تجنب الأسئلة المنفية على قدر الأمكان إذ أن المحتمل إساءة فهم المقصود منها، وإعطاء إجابة عكس المقصودة من السؤال.

١٤- يجب تجنب الأسئلة المزدوجة التي تتطلب من المستجيب أن يعطي إجابة منفصلة لكل جزء من السؤال.

١٥- إذا كان هناك سؤال عام وسؤال خاص يتناولان موضوعا واحدا يجب البدء بالسؤال العام، لأن البدء بالسؤال الخاص في مثل هذه الحالة قد يحد من تفكير المستجيب في الأجابة على السؤال العام.

١٦- إذا كان بالاستبيان أسئلة مفتوحة يجب ترك مساحات كافة للكتابة فيها.

١٧- يجب تنظيم أسئلة الاستبيان بحيث يكون تتابع الأسئلة تتابعا منطقيا، وأن تجمع الأسئلة التي تتناول موضوعا واحدا مع بعضها البعض.

١٨- يجب ترقيم الأسئلة والصفحات.

١٩- إذا كان الباحث يعتقد أن بعض الأسئلة يصعب فهمها يجب إضافة أمثلة عنها حتى يتضح المقصود منها للمستجيب.

٢٠- إذا اضطر الباحث إلى بناء استبيان طويل يجب وضع الأسئلة المهمة في بداية الاستبيان.

٢١- يؤثر موضع بعض الأسئلة وتتابعها على الاستجابات، ولذلك يجب أن يراعي واضع الاستبيان ألا تؤثر الإجابة على سؤال في الإجابة على سؤال آخر.

٢٢- يجب أن تكون استمارة الاستبيان جذابة على قدر الإمكان بحيث يقبل عليها المستجيب، وتزداد دافعيته للاستجابة.

أنواع الأسئلة:

يمكن تصنيف أسئلة الاستبيان في نوعين رئيسيين هما:

١- **الأسئلة المفتوحة** حيث يعطي الفرد حرية كتابة الاستجابة التي يريدها.

٢- **الأسئلة المقيدة** حيث يختار الفرد الاستجابة من بين إجابات معطاة.

ولكل نوع مزاياه وعيوبه (انظر الجدول ١٩-١)، ولذلك فإن اختيار أي من النوعين لصياغة أسئلة الاستبيان يجب أن يكون قائما على معرفة بهذه المزايا

والعيوب، بالإضافة إلى طبيعة الاستبيان وأهدافه.

ففي الاستبيان ذي الأسئلة المفتوحة يسمح للأفراد بالاستجابة في حرية كاملة وفي عباراتهم الخاصة بدلا من إجبارهم على اختيار إجابة محددة تحديدا قاطعا. ولذلك فإن هذا النوع يعطي الفرد الفرصة لأن يكشف عن دوافعه واتجاهاته، كما يسمح له بتحديد أسباب ما ذكر من استجابات. ولكن يعيب الأسئلة المفتوحة أنها أحيانا لا توجه الفرد، مما يجعله يحذف عن غير قصد معلومات مهمة. ويحدث هذا عندما يكون السؤال عاما ليس به مؤشرات توجه تفكير الفرد، فلا يستطيع إعطاء تفاصيل كافية، وبخاصة إذا لم يكن المستجيب على درجة كبيرة من الوعي والثقافة، أو إذا لم يكن لديه الوقت الكافي للإجابة على الاستبيان. ومن ناحية أخرى إذا كان الفرد قادرا على إعطاء بيانات كثيرة، فقد تخلق إجاباته مشكلة أخرى هي صعوبة تصنيف البيانات وتلخيصها.

أما في الأسئلة المقيدة فإن الفرد يختار إجابته من قائمة محددة من الاستجابات. وهنا يضع المستجيب علامة أمام الإجابة التي تناسبه من بين اختيارين أو أكثر. مثال ذلك:

كم ساعة تستذكر في اليوم عادة؟

- ☐ ٢–٣
- ☐ ٤–٥
- ☐ ٦–٧
- ☐ ٨ فأكثر

ففي هذا المثال يضع المستجيب علامة في المربع المقابل للاستجابة التي يختارها.

ومن السهل تطبيق الاستبيانات ذات الأسئلة المقيدة، كما أنها تساعد الفرد على الاحتفاظ بذهنه مرتبطا بالموضوع. وتيسر عملية تبويب البيانات وتحليلها. إلا أنها غالبا لا تكشف عن دوافع المستجيب وسبب اختياره استجابة معينة، كما أنها لا تعطي في معظم الأحيان معلومات كافية وعميقة. وقد تلزم الأسئلة المقيدة المستجيب باتخاذ موقف محدد لم يكن قد تبلور في ذهنه، كما قد تجبره على إعطاء إجابات لا تعبر عن أفكاره تعبيرا دقيقا. وقد توضع الاستجابات في نظام يشجع المستجيب على أن يختار استجابات تتفق ورأي الباحث. إلا أنه من الممكن التغلب على نقاط الضعف المذكورة إذا اتخذ الباحث احتياطات المناسبة عند بناء الاستبيان.

جدول ١٩– ١ مقارنة بين الأسئلة المقيدة والأسئلة المفتوحة

مزايا الأسئلة المقيدة	عيوب الأسئلة المقيدة
– أسهل للمستجيبين وأسرع في الإجابة عليها. - يسهل مقارنة إجابات المستجيبين. - يسهل ترميز الاستجابات وتحليلها إحصائيا. - يزيد احتمال استجابة أفراد العينة للأسئلة. - يقل عدد الأسئلة الغامضة والمحيرة. - يسهل إعادة إجراء البحث.	- تعطي المستجيب فرصة إعطاء استجابات لم يفكر فيها. - يستطيع المستجيبون الذين ليس لديهم فكرة عن الموضوع الإجابة على الاستبيان. - قد يصاب المستجيبون بالإحباط لعدم توفر الإجابة التي يرغبون فيها. - إذا زاد عدد الإجابات عن عشرة فقد يحير هذا المستجيب ويصعب عليه الإجابة. - قد يمر عدم فهم السؤال دون ملاحظة. - قد يصعب التمييز بين الإجابات المختلفة. - قد يخطئ المستجيب في وضع العلامة. - تضطر المستجيب إلى إعطاء استجابة بسيطة لقضية معقدة. - قد تضطر المستجيب إلى إعطاء استجابة لا يقوم بها في الحياة الواقعية.
مزايا الأسئلة المفتوحة	**عيوب الأسئلة المفتوحة**
- للمستجيب حرية إعطاء أي عدد من الاستجابات. - يستطيع المستجيب إعطاء إجابة مفصلة وتوضيح وتبرير إجاباته. - يمكن الحصول على نتائج غيرمتوقعة. - تسمح بإعطاء استجابات كافية للقضايا المعقدة. - تسمح بحرية الابتكار والتعبير عن الذات وبثراء في التفاصيل. - تكشف عن التفكير المنطقي للمستجيب والإطار المرجعي لعملياته العقلية.	- يختلف المستجيبون فيما بينهم في درجة التفصيلات التي يعطونها. - قد تكون الاستجابات غير مرتبطة بالموضوع أو ضائعة في تفاصيل غير ضرورية. - يصعب تحليلها وعمل مقارنات بين الإجابات المختلفة. - يصعب ترميز الإجابات. - ذوو التعليم الأعلى لهم ميزة على ذوي التعليم البسيط. - قد تكون الأسئلة عامة جدا يصعب الإجابة عليها. - تحتاج إلى وقت طويل حتى يمكن التفكير في الإجابات المختلفة وتدوينها. - قد تحبط بعض الأسئلة المستجيبين. - تحتل الإجابات مساحة كبيرة في الاستبيان.

ومن الممكن مزج النوع المفتوح والنوع المقيد فيترك الباحث الإجابة للفرد في الأسئلة التي تتطلب ذكر سبب معين مثلا، أو عندما يطلب إضافة إجابة أخرى، أو عندما يكون من غير المناسب إعطاء إجابات محددة (Foddy, 1993).

ومن الأفضل بناء الاستبيان على مرحلتين، تكون الأسئلة في المرحلة الأولى من النوع المفتوح، ويطبق الباحث هذه الصورة الأولية على عينة محدودة من الأفراد. ثم يقوم بتحليل الاستجابات واستخدام أكثر الاستجابات شيوعا في كتابة أسئلة مقيدة، وعلى هذا النحو يقلل الباحث من التحيز الذي قد يؤثر على صياغة الأسئلة إذا قام بكتابتها في صيغة أسئلة مقيدة من البداية. وبعد إعداد الاستبيان في صورته النهائية يقوم بتطبيقه على عينة كبيرة من الأفراد.

ويمكن صياغة الأسئلة المقيدة بعدة طرق منها:

١ – مقاييس التقدير:

في هذا النوع من الأسئلة تعطى قيم أو درجات أو مستويات للإجابة، ويقوم المستجيب باختيار المستوى الذي يتفق ورأيه. ويستخدم هذا النوع بكثرة وبخاصة في مقاييس الاتجاهات كما سبق ذكره. وذلك لأن كثيرا من معتقداتنا وآرائنا يمكن التعبير عنها بدرجة معينة من القوة. فنحن مثلا نوافق تماما على فكرة معينة، أو نعارضها معارضة شديدة. أو قد نكون على حياد بالنسبة لها. وبذلك يسمح هذا الميزان المدرج بالتعبير عن الرأي سواء كان موجبا أو سالبا، أو كان محايدا (راجع مقاييس التقدير في الفصل السابق).

٢ – مقاييس الترتيب:

إحدى المشكلات التي ترتبط بمقاييس التقدير هي أن الإجابات قد تكون كلها متشابهة، مما يجعل من الصعب التمييز بين سؤال وآخر. فإذا استخدمنا مثلا طريقة ليكرت في تقدير أهمية مجموعة من المواد لدى الطلبة فقد نحصل على تقديرات تضع جميع المواد في نفس الأهمية. ولكن إذا طلبنا من المستجيبين أن يرتبوا نفس المواد حسب أهميتها فإننا نحصل على قيم مختلفة لكل مادة مثال ذلك:

رتب المواد الدراسية التالية من حيث أفضليتها بالنسبة لك. ضع رقم (١) أمام المادة الأكثر أهمية، ورقم (٢) أمام المادة التي تليها في الأهمية، وهكذا بحيث يعبر رقم (٥) عن أقل المواد أهمية بالنسبة لك.

☐ اللغة العربية

☐ اللغة الإنجليزية

☐ الاجتماعيات
☐ الرياضيات
☐ العلوم

الشكل العام للاستبيان:

هناك عدة طرق لعرض أسئلة الاستبيان. وأفضل هذه الطرق وأوضحها هي كتابة السؤال في سطر والإجابة في السطر الذي يليه. ومن الأفضل استخدام المربعات (الصناديق) أو الأقواس لوضع العلامة بها. مثال ذلك:

- هل تمارس رياضة كرة القدم؟

☐ نعم
☐ لا

وهذه الصيغة أفضل من الصيغة التالية:

- هل تمارس رياضة كرة القدم؟ . . نعم . . لا

وإذا استخدم الباحث صياغة واحدة للأسئلة في الاستبيان أو في أجزاء منه، يمكن بناء الأسئلة والاستجابات على شكل مصفوفة كما في الجدول (١٩-٢).

ويجب أن يكونه تتابع الأسئلة في الاستبيان تتابعا منطقيا. فيبدأ الاستبيان بالأسئلة العامة التي تطلب معلومات معينة عن المستجيب، ثم يتبعها أسئلة الاستبيان، ويجب أن تكون هذه الأخيرة متتابعة بشكل منظم ومنطقي.

ويجب أن يشتمل الاستبيان على تعليمات كاملة وواضحة، تبين كيفية الاستجابة للأسئلة، وبحيث تجعل الأمر سهلا على المستجيب فيقبل على الاستجابة للاستبيان بشكل يخدم البحث ونتائجه.

جدول ١٩-٢ نموذج لجزء من استبيان على شكل مصفوفة

	العبارة	موافق تماما	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بالمرة
١	يسود التعاون بين أفراد الجماعة.					
٢	أنشطة الجماعة متنوعة.					
٣	تخطط الجماعة لأنشطتها مسبقا.					

التطبيق الأولي للاستبيان:

من المرغوب فيه أن يقوم الباحث بإجراء الاستبيان على عينة محدودة من الأفراد كاختبار قبلي. ومن الأفضل أن تكون هذه العينة مشابهة فـ ي خصائـ صها لعينة البحث. ويجب ألا تقل عينة الاختبار القبلي عن ٢٠ فردا. ويجـ ب إجـ راء الاستبيان بنفس الطريقة التي سوف يجري بها في البحث، على أن يطلب الباحث من عينة الإجراء القبلي كتابة أية تعليقات يرونها على الأسئلة وعلى الاسـ تبيان ككـ ل. والغرض من هذا الإجراء أن يتبين الباحث مدى وضوح الأسئلة، والوقـ ت الـ ذي يستغرقه الاستبيان بشكل عام. وعما إذا كان هناك تباين كاف بـ ين الاسـ تجابات، ودرجة ثبات الاستبيان. ويقوم الباحث بإجراء أية تعديلات يراها ضـ رورية قبـ ل تطبيق الاستبيان في صورته النهائية.

المقابلة

المقابلة استبيان منطوق. والخطوات الرئيسية لإعداد المقابلة هي نفسها خطوات بناء الاستبيان، وهي:

- تحديد المبررات.
- تحديد الأهداف.
- كتابة الأسئلة.
- الاختبار القبلي.

والفرق الأساسي بينهما أن المقابلة تتضمن التفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب. ولهذا التفاعل مزاياه وعيوبه، وذلك مقارنة بالاستبيان. فالمقابلة مرنة ويمكن تعديلها حسب الموقف، ويمكن استخدامها مع أنواع مختلفة من المشكلات والأشخاص، فيمكن مثلا استخدامها مع الأميين والأطفال الذي لا يستطيعون القراءة أو الكتابة. ويمكن الاستطراد في الأسئلة ومتابعتها وتوضيحها والإطناب فيها حتى يحصل الباحث على استجابات دقيقة مرتبطة بالموضوع. كما يمكن ملاحظة السلوك اللفظي وغير اللفظي للمستجيب أثناء المقابلة، كما أن لدى الباحث فرصة تشجيع المستجيب. ويترتب على هذه العوامل أن نسبة الردود في المقابلة أعلى من نسبة الردود على الاستبيان، وبخاصة في الموضوعات التي تتعلق بالقدرة الشخصية والمشاعر الخاصة. ولذلك تفضل المقابلة على الاستبيان في الموضوعات الشخصية في حين يفضل الاستبيان في الموضوعات العامة.

وأهم عيوب المقابلة هي أنها معرضة للذاتية والتحيز من جانب الباحث، كما أن تكاليفها مرتفعة، وتستغرق وقتا طويلا. ويتوقف نجاح المقابلة على مهارة وتدريب الباحث ومساعديه، فالباحث المحنك يستطيع التأثير بسهولة على الفرد ويُكوِّن معه علاقة ودية تشعره بالارتياح وتدفعه للتعبير عن مشاعره الحقيقية. وقد يسأل الباحث أسئلة تمهيدية تهدف إلى تكوين علاقة ألفة بينه وبين المستجيب.

وللتغلب على عيوب المقابلة يجب أن يكون الباحث وسيطا محايدا لتبادل المعلومات. وإذا أمكن تحقيق ذلك فإن وجود الباحث لن يؤثر على المستجيب ويعطيه الفرصة للاستجابة في حرية. وبمعنى آخر فإنه إذا أمكن إجراء المقابلة

بشكل صحيح، فليس من المهم من يكون المقابل، ومهما اختلف المقابلون فإنهم سوف يحصلون على نتائج موضوعية لا تؤثر على نتائج البحث. وإذا أمكن تحقيق ذلك تكون المقابلة ذات ثبات مرتفع. وإذا اتفق مقابلان أو أكثر على طريقة تصنيف معظم الإجابات فإن عملية المقابلة تكون ثابتة، وذلك لاتفاق تقديرات المقابلين. ومن الممكن كذلك تقدير ثبات المقابلة بإجراء معامل ارتباط بين نتائج المقابلة الأصلية والنتائج التي تحصل عليها مرة أخرى بواسطة نفس المقابل. وهناك أسلوب آخر يمكن استخدامه لزيادة دقة المقابلة، وهو السماح للمستجيب بمراجعة الباحث فيما دونه من استجابات، ومن مزايا هذه الطريقة تكوين علاقة إيجابية بين الباحث والمستجيب، وتفيد هذه العلاقة في إقبال المستجيب على المقابلة، وبذل جهده في إعطاء المعلومات السليمة، كما أنها مفيدة إذا تبع المقابلة الأولى عدة مقابلات أخرى تتبعية تقويمية.

الإعداد للمقابلة:

بعد تحديد مبررات المقابلة وأهدافها يقوم الباحث بإعداد دليل المقابلة. ويحتوي الدليل على جميع الأسئلة التي توجه خلال المقابلة، مع ترك فراغات كافية يكتب فيها الباحث الاستجابات. وترتبط هذه الأسئلة ارتباطا مباشرا بأهداف الدراسة، وتتبع ترتيبا معينا يجب الالتزام به في كل مقابلة. وفي معظم الحالات تلقى الأسئلة المكتوبة شفهيا، مع إضافة أسئلة توضيحية مناسبة. ويمكن تصنيف أسئلة المقابلة في ثلاثة أنواع:

١- **مقننة**، وفيها تكون أسئلة المقابلة محددة ويتبع كل سؤال مجموعة من الاختيارات أو الإجابات يختار من بينها المستجيب الإجابة التي تتفق مع رأيه. مثال ذلك:

- **هل تعتقد أن هذا البرنامج فعال؟**
- **فعال جدا**
- **فعال إلى حد ما.**
- **غير فعال.**

وتمتاز المقابلة المقننة بأن الاختلافات بين المقابلين تكون محدودة، مما يرفع من ثبات المقابلة، كما أنه لا مجال أمام الباحث لتفسير أو تعديل الاستجابات مما يزيد في صدق المقابلة. إلا أن المقابلة المقننة قد تصبح جامدة إذا كانت العلاقة بين الباحث والمستجيب مجرد علاقة سؤال وجواب.

٢-**شبه المقننة**، وهنا نجد أن الأسئلة لا يتبعها اختيارات محددة ولكن تصاغ الأسئلة بحث تسمح بالإجابات الفردية، فالسؤال مفتوح ولكنه محدد للغاية في محتواه، مثال ذلك:

- **ما أهم فائدة لبرنامج التربية العملية؟**

وتمتاز المقابلة شبه المقننة بأنها تسمح بوجود علاقة تفاعلية بين الباحث والمستجيب، مما يجعله يقبل على المقابلة ويبذل جهده في إعطاء المعلومات الضرورية. ولكن يعيبها أنها أقل موضوعية من المقابلة المقننة.

٣-**غير المقننة**، وفي هذا النوع من المقابلة يقوم الباحث بتوجيه أسئلة عريضة في أي ترتيب يراه مناسبا، وهنا نجد أن المقابلة تركز على المستجيب، ورغم أن هذا الأسلوب يتميز بوجود علاقة ألفة كبيرة بين الباحث والمستجيب، إلا أن درجة صدقها وثباتها محدودة مقارنة بالنوعين السابقين.

ومن الأفضل في البحوث التربوية والنفسية أن نتبع مزيجا من المقابلة المقننة وشبه المقننة، مما يحقق درجة عالية من الموضوعية والتجانس. وتسمح في نفس الوقت بالأسئلة البينية والتوضيحية. وبعد إعداد أسئلة المقابلة يجب إجراؤها في مقابلات أولية تكون اختبارا قبليا للمقابلة. ويجب عند صياغة الأسئلة البعد عن الأسئلة الإيحائية. مثال ذلك السؤال التالي:

- **في ضوء سياسة ترشيد الإنفاق، هل تعتقد بضرورة البدء في إنشاء مبان جديدة لكلية التربية؟**

ويذكر شوماكر وماكميلان (Schumacher & McMillan, 1984, pp. 243-244) نقلا عن (Sax, 1969) أن هناك متغيرات شخصية تتعلق بالباحث لها أثرها على المقابلة، ويجب أخذ هذه العوامل في الاعتبار. ويوضح الجدول (١٩-٣) هذه المتغيرات وأثرها على المقابلة.

إجراء المقابلة:

مظهر المقابل في غاية الأهمية، ولذلك يجب أن يكون مظهره عاديا لا يوحي بأنه ينتمي لفئة معينة. ويجب أن يكون الباحث (المقابل) ودودا، ومسترخيا، وبشوشا، ويظهر اهتماما بالمستجيب. ويجب أن يشعر المستجيب بالاسترخاء وذلك هام لصدق المعلومات التي يدلي بها. ويجب أن توجه الدقائق الأولى من المقابلة نحو تكوين علاقات الألفة بين الباحث والمستجيب، لأن ذلك يساعد على شعور

المستجيب بالاسترخاء وبالتالي يزيد إقباله على المقابلة. ويجب على الباحث تفسير الغرض من المقابلة في اختصار، كما يعطي للمستجيب الفرصة لأية استفسارات حول المقابلة قبل البدء في توجيه أسئلة المقابلة.

ويجب توجيه الأسئلة بالنص كما هي مكتوبة في دليل المقابلة، ويجب أن يتجنب الباحث إعادة صياغة السؤال بعبارات من عنده لأن ذلك قد يؤثر على معنى السؤال. ويجب قراءة الأسئلة بلغة صحيحة وبدون أخطاء. ولذلك يجب أن يكون الباحث على ألفة كبيرة بالأسئلة قبل بدء المقابلة.

تسجيل الإجابات:

أفضل طريقة لتسجيل الإجابات هي تدوينها حرفيا كما أعطاها المستجيب. ونظرا لأنه من غير المستحب الانصراف عن المستجيب أثناء المقابلة لتدوين استجاباته، فمن الأفضل أن يقوم الباحث بكتابة نقاط مختصرة أثناء المقابلة ثم يوسع هذه النقاط عقب المقابلة، ومعنى ذلك ألا يحاول الباحث استغراق وقت أكثر من اللازم أثناء المقابلة في تدوين الاستجابات حرفيا، ولا أن يترك تسجيل الإجابات إلى نهاية المقابلة حتى لا ينسى الاستجابات التي ذكرها المستجيب. ويلجأ بعض الباحثين إلى استخدام أجهزة التسجيل لتسجيل وقائع المقابلة، وفي حال استخدام جهاز تسجيل يجب أولا استئذان المستجيب. وإن كان من الأفضل البعد عن مثل هذه الممارسة، لأن استخدام أجهزة التسجيل قد تؤدي إلى تحفظ المستجيب في إعطاء استجابات صريحة، لعلمه أن ما يقوله يسجل عليه، وبخاصة عندما تكون الاستجابات ذات طابع انفعالي، إذ يتحفظ المستجيب في إعطاء الاستجابة بحرية لأنه يعلم أن استجاباته تسجل. ولذلك يجب أن يشرح الباحث بعناية الغرض من التسجيل ويحاول كسب ثقة المستجيب، وذلك للإقلال من الآثار غير المرغوبة لتسجيل المقابلة.

ويجب أن يستفسر الباحث من المستجيب إذا وجد أن بعض إجاباته غير واضحة، أو غامضة. ويلاحظ أن الاستفسار عن الإجابات الغامضة مهارة، إذا افتقدها الباحث قد تؤدي إلى الحصول على استجابات غير دقيقة أو غير كاملة. ويجب على المقابل أن يتيح للمستجيب وقتا كافيا لإعطاء استجاباته، كما يجب أن يتجنب الإيحاء بأنه يتوقع إجابة معينة. ويجب أن تكون الاستفسارات محايدة تماما، بحيث تكون توضيحا لبعض نقاط الاستجابة عندما يجد الباحث ذلك ضروريا، كأن يقول مثلا: 'ماذا تقصد؟' أو 'أرجو أن توضح لي هذه النقطة'، على أن يسجل

الإجابات الإضافية (عن الاستفسارات) في الهامش إلى جانب الاستجابة الأصلية. ويجب أن يسمح الباحث للمستجيب بعمل ما يريد من تعليقات حول سير المقابلة.

وبعد انتهاء المقابلة يجب على الباحث أن يشكر المستجيب على وقته وعلى تعاونه مع الباحث أثناء المقابلة.

جدول ١٩-٣ المتغيرات التي تؤثر على المقابلة

عدد	المتغير	أثره على المقابلة
١	عمر الباحث	♦ تكون الألفة عالية إذا كان المقابل شابا يقابل مستجيبين من أواسط العمر، عمر المستجيب غير هام بالنسبة للباحثين الأكبر. ♦ أثر كف الاستجابة محدود إذا كان الباحث والمستجيب من الشباب ومن نفس النوع. ♦ يزداد الكف إذا كان الباحث والمستجيب من نفس العمر ولكن من جنسين مختلفين. ♦ الباحثون الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٦ و ٥٠ سنة أفضل من الباحثين الأصغر أو الأكبر.
٢	التخصص الجامعي	المقابلون المتخصصون في العلوم السلوكية أكثر دقة من المتخصصين في العلوم الطبيعية. أقل المقابلين هم المتخصصون في الفنون الجميلة والتجارة والحقوق والإنسانيات.
٣	المستوى التعليمي	خريجو الجامعة أفضل من غير الخريجين إلا أن الفروق ضئيلة بينهما.
٤	الخبرة في المقابلة	تزداد دقة المقابلين مع زيادة خبراتهم في المقابلة.
٥	جنس المقابل	يحصل الباحثون الذكور على استجابات أقل من الإناث الباحثات.

الفصل العشرون

جمع البيانات باستخدام الملاحظة وتحليل المحتوى

ناقشنا في الفصل السادس عشر جمع البيانات باستخدام الاختبارات والمقاييس، وفي الفصل السابع عشر جمع البيانات باستخدام الاستبيان والمقابلة، ويلاحظ أنه في هذه الوسائل يقوم أفراد العينة بملاحظة أنفسهم ملاحظة ذاتية داخلية، ثم يعطون الاستجابة التي يعتقدون أنها الاستجابة المناسبة. ونظرا لأن الفرد يعطي الاستجابة بنفسه عن نفسه فإن هناك شبهة التحيز من جانب المستجيب فيما يعطي من استجابات. كما أن عامل النسيان قد يلعب دوره هو الآخر إذ قد لا يتذكر المستجيب بدقة بعض الأحداث الماضية المتعلقة بالبحث.

وبمعنى آخر يمكن القول إن جميع أساليب جمع البيانات هي نوع من أنواع الملاحظة، فالمستجيب للاستبيان مثلا لابد أن يلاحظ نفسه ملاحظة ذاتية ليقرر كيف يتصرف في موقف معين أو ما رأيه بالنسبة لقضية معينة، ونفس الشيء يحدث في المقابلة، حيث تتوقف استجابة الفرد في المقابلة على ملاحظته لذاته. فالملاحظة بمعناها العام تشمل جمع البيانات بغض النظر عن الأداة المستخدمة في جمعها. إلا أن طريقة الملاحظة كأسلوب من أساليب جمع البيانات تختلف تماما عن المقابلة أو الاستبيان. فطريقة الملاحظة تعتمد على رؤية الباحث أو سماعه للأشياء وتسجيل ما يلاحظه، ولا يعتمد على استجابات أفراد العينة لأسئلة أو عبارات يقرأونها في الاختبار أو الاستبيان، أو تلقى عليهم في المقابلة، أي أن الباحث لا يحصل على الاستجابات من المستجيب (التقرير الذاتي)، ولكن يحصل عليها بنفسه عن طريق ملاحظة سلوك أفراد العينة في مواقف طبيعية.

فملاحظة سلوك أفراد العينة وبيئاتهم المادية والاجتماعية ملاحظة مباشرة في المواقف الطبيعية هي البديل للتقرير الذاتي. ولذلك قام الباحثون في كل من البحوث الكمية والبحوث الكيفية بتصميم وسائل منظمة لهذا الغرض. وإذا استخدمت

هذه الوسائل استخداما سليما فإنها كفيلة بتجنب التحيز وعدم الدقة اللذين يشوبان الوسائل الأخرى التي تستخدم تقرير الفرد عن نفسه. وحتى إذا لم تكن بيانات التقرير الذاتي بيانات متحيزة فإن وسائل الملاحظة يمكن أن تعطي بيانات أكثر دقة. مثال ذلك أن بعض التربويين قد بينوا أن المدرسين يتكلمون معظم الوقت في قاعات الدراسة على حساب مشاركة الطلاب. ولكن ما هي النسبة الفعلية لحديث كل من المدرسين والطلاب في الفصول؟ إن التقارير الذاتية للمدرسين أو الطلاب غير كفيلة بالكشف عن هذه النسبة، ولكن الملاحظات التي تسجل باستخدام التسجيلات السمعية أو البصرية يمكن أن تعطي هذه البيانات (Gall et al., 2003).

وبالرغم من أن الملاحظة تتفوق على التقرير الذاتي بالنسبة لأغراض بعض البحوث، إلا أنها أكثر استهلاكا للوقت. إذ يجب ملاحظة الأفراد على مدى فترة زمنية طويلة للحصول على بيانات ثابتة، بينما نجد أن استخدام الاختبارات أو الاستبيانات أو المقابلات يمكن أن تعطي بيانات ثابتة حتى ولو استخدمنا هذه الوسائل في زمن قصير. كذلك نجد أنه عند استخدام أساليب الملاحظة في الدراسات الكمية لابد من الحصول على ثبات تقديرات الملاحظين وذلك عن طريق استخدام ملاحظين مستقلين عن بعضهم البعض في الموقف الذي تتم فيه الملاحظة. وهذا متطلب صعب إذا كان الباحث يعتمد كلية في جمع البيانات على استخدام أسلوب الملاحظة.

ويتناول هذا الفصل أسلوب الملاحظة الذي يستخدمه الباحثون الكميون والكيفيون في جمع البيانات من الأفراد في بعض المواقف. وبعض أنواع الملاحظة تتطلب عدم معرفة أفراد العينة بأنهم في موقف ملاحظة. كما نتناول أيضا في هذا الفصل أساليب تحليل محتوى الوثائق التي نحصل عليها من بعض المواقف الطبيعية.

الملاحظة

أساليب الملاحظة في البحوث الكمية

الملاحظة المنظمة في المواقف الطبيعية وسيلة مفيدة للغاية في جمع البيانات عن أداء الأفراد وسلوكهم. والخطوة الأولى في الملاحظة في البحوث الكمية تعريف المتغيرات التي نلاحظها. ويرى جول وزملاؤه أن هناك ثلاثة أنواع لهذه المتغيرات (Gall et al., 2003):

١- **متغيرات الملاحظة الوصفية:** وهي المتغيرات التي لا تتطلب تدخلا من جانب الملاحظ. ويطلق عليها أحيانا المتغيرات الظاهرة، وأهم ميزة لهذه المتغيرات أنها تعطينا معلومات موضوعية.

٢- **متغيرات الملاحظة الاستدلالية:** وهي المتغيرات التي تتطلب استدلالا من جانب الملاحظ من السلوك الملاحظ إلى التكوين الذي ينتمي إليه السلوك. فقد يطلب مثلا من الملاحظ أن يسجل الثقة بالنفس التي يظهرها المدرس عندما يشرح مفهوما رياضيا. فبعض المدرسين يتكلمون بدرجة عالية من الثقة بالنفس، في حين يبدو الآخرين غير متأكدين أو مرتبكين أو قلقين لأن فهمهم للموضوع ضعيف. والثقة وعدم التأكد والارتباك والقلق ليست سلوكا ولكنها تكوينات نفسية نستدل عليها من السلوك الظاهر. ولذلك يطلق عليها أحيانا *متغيرات استدلالية عالية*. ومن الصعب جمع بيانات عن المتغيرات الاستدلالية من المتغيرات الوصفية.

٣- **متغيرات الملاحظة التقويمية:** وهي المتغيرات التي لا تتطلب فقط الاستدلال من جانب الملاحظ ولكنها تتطلب أيضا حكما تقويميا. مثال ذلك أننا قد نطلب من الملاحظ أن يعطي تقديرات عن مستوى جودة شرح المدرس لمفهوم رياضي. والجودة ليست سلوكا ولكنها تكوين نستنتجه من السلوك، وهو تكوين تقويمي بطبيعته. ونظرا لأنه من الصعب ملاحظة المتغيرات التقويمية ملاحظة ثابتة، فإننا نحتاج إلى جمع أمثلة تحدد نقطا على متصل يتدرج من الشرح الممتاز إلى الشرح الضعيف ونستخدم هذه النقاط لتدريب الملاحظين.

وتتراوح الملاحظة من الملاحظة القصيرة المضبوطة ضبطا عاليا يستخدم فيها مقاييس التقدير، وقوائم المراجعة والعينات الزمنية إلى الملاحظات الطويلة التي تستخدم السجلات القصصية. ويلاحظ أن مصطلحي 'أدوات الملاحظة' و'أسلوب

الملاحظة' ليسا مترادفين، والمقصود بأدوات الملاحظة الأدوات التي نستخدمها أثناء الملاحظة لتسجيل الملاحظات مثل قوائم المراجعة، ومقاييس التقدير، والسجلات القصصية. أما المقصود بأسلوب الملاحظة عملية ملاحظة السلوك ذاتها تمهيدا لتسجيلها (Cartwright & Cartwright, 1984).

ويختلف دور الباحث أو الملاحظ في البحث بناء على درجة مشاركته وانهماكه في النشاط الذي يلاحظه. فمن ناحية يمكن أن يصبح الملاحظ عضوا في الجماعة التي تُلاحظ، أي يكون في هذه الحالة *مشاركا كاملا*. ومن ناحية أخرى قد يظل الملاحظ منفصلا عن الجماعة التي يلاحظها، وبذلك يصبح دوره *ملاحظا كاملا*. فقد يرغب الباحث مثلا في دراسة توافق الملتحقين الجدد بالجامعة مع الحياة الجامعية وذلك عن طريق المشاركة كطالب مستجد في الجامعة، فيتفاعل مع الطلبة الآخرين كعضو من أعضاء الجماعة. ومن ناحية أخرى قد يلاحظ الباحث الطلبة المستجدين في مواقف مختلفة أثناء تواجدهم في الحرم الجامعي كشخص خارجي على الموقف، لا يشارك ولكنه يسجل ملاحظاته عما يرى أو يسمع. وبين هذين الأسلوبين المتناقضين هناك درجات مختلفة من مشاركة الملاحظ في البحث. وفي البحوث التربوية والنفسية نجد أن أغلب الدراسات التي تعتمد على الملاحظة تعرف دور الملاحظ بأنه ملاحظ كامل. إلا أن هناك توجها واضحا نحو استخدام الملاحظة بالمشاركة في البحوث التربوية، وهذا ما ناقشناه في القسم السابق عند مناقشة البحوث الكيفية. أما في هذا الفصل فإن المقصود بطريقة الملاحظة هو أن الباحث يقوم بدور الملاحظ الكامل.

مبررات الملاحظة:

من المزايا الأساسية لطرق الملاحظة هي أنها تقضي على عيوب الأساليب التي تعتمد على الملاحظة الذاتية مثل الاستبيان والمقابلة. فالملاحظة تقلل من المشكلات التي ترجع إلى تحيز التقارير الذاتية، والمرغوبية الاجتماعية، كما أن المعلومات التي يحصل عليها الباحث لا تتأثر بعوامل التذكر التي تتأثر بها الاستجابات التي يعطيها المستجيب للاستبيان أو في المقابلة. فالباحث يسجل السلوك كما يحدث أمامه في موقف طبيعي. وهذه الميزة مهمة للغاية للبحث الذي يصمم لدراسة ما يحدث في الحياة الواقعية الحقيقية. إلا أن طريقة الملاحظة باهظة التكاليف، وصعب إجراؤها إجراء ثابتا وذلك بسبب ملاحظة السلوك الإنساني المركب. ومن السهل تسجيل السلوك البسيط بموضوعية، إلا أن معظم الدراسات تركز على السلوك الأكثر تعقيدا الذي يصعب تعريفه وتقويمه باستخدام الملاحظة.

كما أن وجود الملاحظ في الموقف له أيضا تأثيره على سلوك الأفراد الذين يلاحظهم. ولأسلوب الملاحظة بعض نواحي القصور الأخرى، فهو كثيرا ما يتأثر بذاتية الملاحظ، إذا حاد عن الموضوعية، ولذلك يجب أن يقترب تسجيل الملاحظات من وسائل التسجيل الآلية، ليسجل السلوك الفعلي الذي تمت ملاحظته دون أن يحاول الملاحظ تفسير هذا السلوك أو تأويله (رجاء أبوعلام، ١٩٨٩).

تسجيل الملاحظات وتحليلها:

لضمان دقة تسجيل الملاحظات يجب أن نطلب من الملاحظين تسجيل البيانات عن متغير واحد فقط في المرة الواحدة. إذ يجد معظم الملاحظين من الصعب جدا تسجيل عدة مظاهر لسلوك المدرس أثناء تسجيلهم لنسبة الأطفال الذين ينتبهون للمدرس. وفي مثل هذه الحالة يكون ثبات هاتين المجموعتين من الملاحظة منخفضا. ولذلك يمكن تعيين ملاحظين مختلفين لتسجيل كل نوع من السلوك، أو قد يقوم ملاحظ واحد بالتبديل بين تسجيل سلوك المدرس لفترة محددة، ثم ينتقل إلى تسجيل سلوك الأطفال في الفترة التالية.

ويمكن تصنيف إجراءات تسجليل الملاحظات في أربعة أنواع رئيسية (Gall et al., 2003):

١- **تسجيل الفترة الزمنية:** في هذا النوع من التسجيل يقيس الملاحظ الفترة الزمنية التي يحدث فيها السلوك الملاحظ. ويستخدم الملاحظ ساعة توقيت عادة لهذا الغرض. ومن السهل تسجيل الفترة الزمنية عند ملاحظة سلوك واحد فقط، مثل قياس الفترة الزمنية التي يترك فيها طالب معين مقعده. ويمكن للملاحظ كذلك تسجيل عدة أنواع من السلوك إذا لم تحدث في نفس الوقت. إذ يمكن أن يسجل الملاحظ الفترة الزمنية التي يقضيها طالب ما في العمل أو الراحة. ولكنه لا يستطيع أن يسجل إذا ما أخل الطالب بالنظام بدرجة كبيرة أو متوسط أو صغيرة.

٢- **تسجيل عدد مرات حدوث السلوك:** وفي هذا النوع من التسجيل يسجل الملاحظ كل مرة يحدث فيها السلوك. ويستخدم الملاحظ في هذه الحالة أوراقا خاصة بالعلامات التكرارية. وأنسب أنواع السلوك الذي يمكن تسجيل تكراره السلوك ذو الفترة الزمنية القصيرة، وكذلك السلوك الذي لا يهم مدى استمراره. مثال ذلك الدراسة التي قام بها بورج (Borg, 1977) ودرب فيها كل ملاحظ على قياس تكرار ١٣ نوعا من سلوك المدرس المرتبط بإدارة الفصل، مثل إعطاء التوجيهات للتلاميذ، وتوجيه المديح،

وإعطاء الإشارات التحذيرية. وكانت فترة استمرار السلوك قصيرة، ولم يحدث أكثر من سلوك واحد في نفس الوقت. ولذلك كان ثبات التقديرات بين الملاحظين مرضيا إذ تراوح بين ٧١, و ٩٦, لأنواع السلوك الثلاثة عشرة.

٣- **التسجيل الفتري:** يتضمن هذا النوع من التسجيل ملاحظة سلوك الفرد عند فترات محددة. ويمكن اعتبار تعديل ساكاجوتشي لنظام تحليل فلاندرز للتفاعل مثالا لهذا النوع من التسجيل. وكان سلوك المدرس أو الطالب يرقم بأحد الأرقام الدالة على الفئات من ١ إلى ٢٥ كل ثلاث ثوان. وبمجرد تسجيل عينة من السلوك بهذه الطريقة يجب تلخيص البيانات وإعطاء تقرير عنها للحصول على أوصاف ذات معنى لما حدث. وكان الهدف الرئيسي من دراسة ساكاجوتشي تحديد كيفية اختلاف المدرسين الستة في العينة عن بعضهم البعض في أسلوب تدريسهم. وكانت البيانات الأولية في كل درس تمت ملاحظته عبارة عن عدد الفترات ذات الثلاث ثواني التي حدث فيها السلوك الملاحظ. وقد تم قسمة عدد الفترات التي حدث فيها السلوك على مجموع عدد الفترات التي سجلت وذلك بالنسبة لكل متغير. وكانت نتيجة هذه العملية الحصول على النسبة المئوية لمجموع زمن الحصص التي حدث خلالها كل متغير. وكانت الخطوة الأخيرة لهذا التحليل الحصول على متوسط النسب المئوية لكل متغير على مدى الحصص الست التي لوحظ فيها المدرس.

٤- **التسجيل المستمر:** يتطلب هذا النوع من التسجيل تسجيل جميع أنواع السلوك الصادرة عن الفرد الملاحظ أو الأفراد الملاحظين لفترة زمنية محددة. ولا يركز هذا النوع عادة على مجموعة معينة من السلوك. وبدلا من ذلك يكتب الملاحظ "بروتوكولا" يروي فيه بشكل قصصي التتابع الزمني للأحداث لكل شيء يقوم به الفرد أو كل شيء يحدث في موقف معين، مثل قاعة الدرس. وتستخدم هذه الطريقة في الدراسات الاستطلاعية لمساعدة الباحث على التعرف على الأنماط السلوكية المهمة، والتي تدرس فيما بعد باستخدام طرق التسجيل الأخرى.

ونظرا لأنه من المستحيل تسجيل كل شيء في البروتوكول يجب أن يركز الملاحظ على الأحداث والمظاهر الأكثر ارتباطا بمشكلة البحث. ولتحليل البروتوكولات يقرأها الباحث ويجري نظاما لتحليل المحتوى مناسبا

للبيانات. ثم يعيد قراءة البروتوكولات ويصنف السلوك الملاحظ ويدخله في النظام الذي وضعه. وتتوافق هذه العملية مع خطوات تحليل محتوى الوثائق وغيرها من وسائل الاتصال المستخدمة في البحوث الكمية. وسوف نعود إلى هذه النقطة في مكان لاحق من هذا الفصل عند مناقشة موضوع تحليل المحتوى.

اختيار الملاحظين وتدريبهم:

يمكن للباحث أن يقوم بملاحظة أفراد العينة بنفسه، أو يدرب آخرين للقيام بالملاحظات، أو يشارك آخرين هذا العمل. وميزة استخدام الأفراد الآخرين أن ذلك يسمح بضبط تحيز الملاحظ الذي يمكن أن يحدث إذا كان الملاحظ هو نفسه الباحث الذي صمم منهج البحث ووضع فروضه. وبالإضافة إلى ذلك إذا كان هناك ملاحظان أو أكثر حصلا على نفس التدريب ويقومان بملاحظات مستقلة يستطيع الباحث تحديد درجة ثبات الملاحظات. و أكثر الملاحظين دقة يكونون عادة أذكياء وذوي طلاقة لفظية ولديهم دافع قوي للقيام بالمهمة (Harter, 1982).

والخطوة الأولى في تدريب الملاحظين هي مناقشة أدوات الملاحظة معهم. مع وصف كل مفردة في الأداة وصفا كافيا حتى يفهموا بعمق ما الذي يلاحظونه، وكيف يسجلون ملاحظاتهم. ويمكن عرض تسجيلات فيديو أثناء التدريب للمواقف التي سوف تلاحظ في الدراسة، وتمكن هذه التسجيلات الملاحظ من إعطاء أمثلة واقعية وربطها بتعريفات كل سلوك.

والخطوة التالية هي إقامة ملاحظات تدريبية يشارك فيها الملاحظون المتدربون. ويمكن استخدام تسجيلات الفيديو السابق الإشارة إليها في الملاحظات التدريبية. ويمكن عرض جزء بسيط من التسجيل ثم يطلب من الملاحظين المتدربين تسجيل السلوك على استمارة تسجيل البيانات كما يحدث السلوك في شريط الفيديو بالضبط. وبعد ذلك تراجع التسجيلات التي قام بها الملاحظون المتدربون للتأكد من أنهم سجلوا السلوك بشكل صحيح. وإذا اختلف الملاحظون المتدربون مع بعضهم البعض أو مع محكات التسجيل يعاد عرض شريط الفيديو مع التوقف عند كل سلوك لمناقشة أنسب وسيلة لتسجيله ولماذا. ويجب مراجعة استمارة تسجيل الملاحظات أثناء هذه المناقشات لإضافة أية توضيحات قد تثار أثناء جلسة التدريب. ويتطلب الأمر إعطاء مجموعة من القواعد لمساعدة الملاحظين على ملاحظة السلوك وتسجيله. وفيما يلي أهم القواعد التي تساعد الملاحظين على ملاحظة وتسجيل مواقف الملاحظة التي يشاركون فيها:

قواعد الملاحظة:

لكي تكون الملاحظات دقيقة وصادقة يجب اتباع القواعد التالية:

١- التخطيط مسبقا لما نلاحظه، وذلك بناء على أهداف المشكلة التي ندرسها. ويجب الفصل تماما بين ما نلاحظه من سلوك وأية تفسيرات يمكن استنتاجها من الملاحظة. على أن يجيب الباحث قبل البدء في جمع البيانات على السؤالين التاليين عند التخطيط للملاحظة:

أ- ما الغرض من الملاحظة؟

ب-ما السلوك الذي يجب ملاحظته؟

والسؤال الثاني هو الأهم وهو المرتبط مباشرة بما نلاحظه، ولذلك يجب تحديد أنواع السلوك المراد ملاحظته، وتعريف هذا السلوك تعريفا إجرائيا يسهل تسجيله. ولهذا من الأفضل استخدام بعض الأدوات التي تساعدنا على تسجيل الملاحظات. ورغم أن أدوات الملاحظة ليست اختبارات بالمعنى التقليدي إلا أنها يمكن أن تعطينا بيانات تتعلق بما يلي:

أ- الفروق الفردية بين الأفراد.

ب-عمل تنبؤات عن السلوك في المستقبل.

ولذلك فمن الواجب أن نعرف مسبقا ماذا نلاحظ وكيف نلاحظه.

٢- التركيز على نوع أو نوعين من السلوك فقط. ففي فصل قد يزيد عدد الطلبة فيه على ٣٠ طالبا يستحيل ملاحظة كل أنواع السلوك الحادث في وقت ما. ولكن يستطيع الباحث أن يحصل على بيانات دقيقة إذا ركز على نوع واحد أو نوعين من السلوك. وقد يعتقد البعض أن التركيز على نوع واحد من السلوك يترتب عليه عدم الانتباه لأنواع أخرى مهمة من السلوك. إلا أن السلوك إذا كان يمثل نمطا فإنه سوف يتكرر. وإذا لم يحدث إلا مرة واحدة فلنا أن نفترض أنه غير هام. ولكن في نفس الوقت يجب أن يكون الباحث على حذر من بعض الأحداث غير المتوقعة التي قد تكون مهمة في فهم سلوك الفرد.

٣- استخدام صفات واضحة غير غامضة حتى تكون الملاحظة محددة تصف السلوك وصفا سليما. ومن هنا أهمية تعريف السلوك المرغوب ملاحظته تعريفا إجرائيا حتى يمكن تحويله إلى سلوك ظاهر قابل للملاحظة المباشرة.

٤- أن يكون كل سلوك ملاحظ مختلفا عما عداه من أنواع السلوك الأخرى، ذلك أن تداخل أنواع السلوك يجعل من الصعب وصفها وتصنيفها. والتعريف

الإجرائي للسلوك يساعد على تجنب التداخل بين أنواع السلوك المختلفة.

٥- أن يكون الباحث واعيا بما يحدث من أخطاء الملاحظة التي تحدث نتيجة لاختيار أوقات معينة نلاحظ فيها السلوك. ولتفادي هذا الخطأ أو الإقلال منه لابد من ملاحظة نفس الفرد في أوقات وأيام مختلفة فنلاحظه في اليوم الأول مثلا الساعة التاسعة صباحا وفي اليوم الثاني الساعة العاشرة صباحا، وبعد يومين آخرين نلاحظه الساعة الثانية ظهرا وهكذا. أي نقوم بعمل جدول لملاحظة فرد، وجدول آخر مختلف لملاحظة فرد ثان، وهكذا. ومن الأفضل أن تتم الملاحظات على فترات متكررة وقصيرة موزعة على عدة أسابيع وفي أوقات مختلفة من اليوم، حتى نحصل على عينة زمنية ممثلة لسلوك الأفراد.

٦- تسجيل وتلخيص الملاحظات عقب حدوثها مباشرة، إذا كان من المتعذر تسجيل السلوك أثناء حدوثه.

٧- أن يختار الباحث من يلاحظه في كل مرة، فالاقتصار على عدد محدود من الأفراد كل مرة يجعل الملاحظة أيسر وأسهل في تسجيلها.

٨- تأجيل تفسير السلوك إلى ما بعد جمع البيانات، فكثيرا ما يترتب على محاولة الباحث تفسير السلوك أثناء حدوثه الإخلال بموضوعية الملاحظة.

٩- ألا يظهر الباحث أنه يلاحظ سلوكا ما أو فردا ما، فعندما يعلم الناس أنهم تحت المراقبة يتصرفون بطريقة غير طبيعية.

أدوات الملاحظة:

تجمع البيانات أثناء الملاحظة باستخدام عدد من الأدوات. وأهمية هذه الأدوات هي ضمان موضوعية التسجيل، لأن الأداة التي يستخدمها الملاحظ تجعله يركز ملاحظاته على السلوك المطلوب والمحدد في الأداة. واللجوء إلى الملاحظة دون استخدام أداة ما يتيح لعوامل التحيز أن تتسلل إلى الملاحظات.

وأكثر الأدوات استخداما لتسجيل الملاحظات هي مقاييس التقدير وقوائم المراجعة. وقد سبق لنا دراسة هاتين الأداتين في الفصل السادس عشر. ويجب الالتزام بكل ما جاء في الكلام عن هاتين الأداتين حتى يمكن الحصول على بيانات سليمة أقرب إلى الموضوعية، كما يمكن استخدامها في تسجيل الملاحظات بشكل موضوعي، مما يسمح بالحصول على بيانات البحث المرغوبة.

تحديد الاتفاق بين الملاحظين:

البيانات التي نجمعها باستخدام الملاحظة في المواقف الطبيعية لا قيمة لها إذا لم تجمع البيانات بواسطة ملاحظين موثوق بهم. فما الذي نقصده بثبات الملاحظين؟ يمكن القول إن هناك ثلاثة أنواع من ثبات الملاحظة:

١- **ثبات الملاحظ المرتبط بمحك:** درجة الاتفاق بين تقديرات الملاحظ المدرب وتقديرات ملاحظ خبير مثل الباحث الذي صمم أداة الملاحظة. وهذا النوع من الثبات هام لأنه يوفر لنا الأدلة على أن فهم الملاحظ المدرب للمتغيرات التي لاحظها باستخدام أداة الملاحظة يشابه فهم الخبير أو الباحث. ويمكن تحقيق هذا النوع من الثبات بالحصول أولا على تقديرات الخبير على جميع المتغيرات التي نقيسها باستخدام أدوات الملاحظة. وبعد قيام الملاحظ بإعطاء تقديراته للسلوك الذي لاحظه تحسب درجة الاتفاق بينه وبين تقديرات الخبير.

٢- **ثبات تقديرات الملاحظ:** وتعني هذه الطريقة الحصول على درجة الاتساق بين تقديرات الملاحظ. ويمكن تحقيق هذا النوع بالحصول على تقديرات الملاحظ مرتين للمتغيرات التي لاحظها خلال بضعة أيام. ولا يتم تحقيق هذا النوع من الثبات عادة، ولكن يجب على الباحث تحقيقه قبل البدء في جمع البيانات الفعلية، ومن الأفضل الحصول عليه كذلك أثناء جمع البيانات.

٣- **ثبات التقديرات بين الملاحظين:** وهذا النوع من الثبات يعني درجة الاتفاق بين الملاحظين بعضهم البعض أثناء الجمع الفعلي للبيانات. ولتحقيق ثبات التقديرات بين الملاحظين نحصل على تقديرات أزواج الملاحظين الذين يجمعون البيانات لنفس المتغيرات بشكل فردي. لنفرض أننا دربنا خمسة ملاحظين على جمع بيانات عن تدريس مجموعة من المدرسين خلال الفصل الدراسي. ويقوم كل ملاحظ بجمع البيانات بمفرده وبشكل مستقل عن الملاحظين الآخرين، ولكن في نفس الفصول وباستخدام نفس المتغيرات. وبعد ذلك نقوم بوضع تقديرات الملاحظين في جدول واحد، ونقوم بحساب درجة الاتفاق بين كل زوج من الملاحظين.

وعند حساب ثبات التقديرات نحسب النسبة المئوية للاتفاق بين كل ملاحظين، أو نحسب معامل الارتباط بين التقديرات إذا كان معامل الارتباط يناسب هذه التقديرات.

خفض أثر الملاحظ:

يقصد **بأثر الملاحظ** سلوك من جانب الملاحظ يترتب عليه أثر سلبي على صدق أو ثبات البيانات التي يجمعها. ويجب أن ينتبه الباحثون إلى احتمال وجود آثار للملاحظ، ويقومون باتخاذ الاجراءات الضرورية للإقلال منها أو تجنبها. وقد قامت كارولين إفرتسون وجوديث جرين (Evertson & Green, 1986) بالتعرف على الأنواع المختلف لآثار الملاحظين، وفيما يلي وصف لكل أثر وكيف يمكن ضبطه.

١- أثر الملاحظ على الملاحَظين: إذا لم تكن الملاحظة غير ظاهرة فمن المحتمل أن يؤثر وجود الملاحظ على أفراد العينة الواقعين تحت الملاحظة. مثال ذلك أن مجرد دخول الملاحظ إلى قاعة الفصل للمرة الأولى سوف يستثير فضول الطلبة والمدرسين. وقد يترتب على عدم انتباههم للدرس ما يؤثر على عينة السلوك التي يجري ملاحظتها. وللقضاء على هذه الظاهرة أو للإقلال منها يمكن للملاحظ القيام بعدة زيارات لنفس الفصل قبل جمع البيانات، وبذلك يصبح وجوده في الفصل أمرا عاديا.

٢- التحيز الشخصي للملاحظ: وينتج هذا النوع من الخطأ في جمع البيانات نتيجة للصفات الشخصية للملاحظ. ويمكن القول بشكل عام أن أي ملاحظة يقوم بها شخص ما عرضة لبعض التحيز من جانب الملاحظ بسبب معتقداته وآرائه الشخصية، وقد يكون هذا صحيحا إلا أن تصميم بعض البحوث يزيد من احتمال تحيز الملاحظ. ويجب البحث عن مصادر هذا التحيز والقضاء عليه. ومن أهم مصادر التحيز الاتجاهات السلبية نحو بعض المؤسسات أو المعتقدات. مثال ذلك أن يجمع ملاحظ بيانات عن سلوك بعض سكان المناطق العشوائية وهو نفسه يشعر باتجاهات سلبية نحو هذه المناطق. وإذا أطلقت بعض المسميات على الأطفال الذين تتم ملاحظتهم، مثل "متخلف عقليا"، أو "بطيء التعلم"، فإن مثل هذه الأوصاف قد تكون مصدرا للتحيز في البيانات التي يجمعها الملاحظون.

٣- أخطاء التقديرات: يؤدي استخدام مقاييس التقدير في تسجيل الملاحظات إلى حدوث أخطاء تتأثر بطريقة الملاحظ في تسجيل السلوك. ومن أهم مصادر هذا النوع من الخطأ مايلي:

أ- *خطأ التساهل:* وهي النزعة إلى إعطاء تقديرات مرتفعة لمعظم المشاركين، رغم اختلافهم بالنسبة للمتغير الذي يلاحظونه.

ب-*خطأ النزعة المركزية:* وهي النزعة إلى إعطاء تقديرات قريبة من النقطة الوسطى فـ ي مقيـ ـاس التقـ ـدير المـ ـستخدم فـ ـي تـ ـسجيل الملاحظات. ويحدث هذا الخطأ عندما يريـ ـد الملاحـ ـظ تجنـ ـب التقديرات المتطرفة.

ج- *أثر الهالة:* وهو انتشار صفة من صفات الفـ ـرد علـ ـى صـ ـفاته الأخرى، ونزعة الملاحظ إلى التأثر بفكرة مسبقة عن الفرد الـ ـذي يلاحظه. وفي هذه الحالة تنتشر فكرة الملاحظ عـ ـن صـ ـفة مـ ـن صفات من يلاحظه إلى جميع صفاته الأخرى. ولـ ـذلك إذا كـ ـون الملاحظ انطباعا معينا عن أحد الأفراد في بداية جلسات الملاحظة فقد ينتشر هذا الانطباع على الصفات الأخرى الذي يلاحظها فـ ـي هذا الفرد.

٤- فشل الملاحظ في تسجيل بعض الاستجابات: أحيانا لا ينتبه الملاحظ إلـ ـى تسجيل بعض أنواع السلوك عند حدوثها، ويمكن أن يرجع مثل هذا الفـ ـشل إلى تحيز الملاحظ الذي قد يتسبب في تجاهل بعض الأحداث التـ ـي يجـ ـب عليه تسجيلها، أو إلى أن بعض أنواع السلوك تحدث متآنية مع سلوك آخر يلاحظه الملاحظ، أو قد يحدث السلوك بسرعة كبيرة يصعب معها تسجيله، أو قد يكون حدوث السلوك نادرا من غير الممكن ملاحظته.

٥- تشتت الملاحظ: بعد تدريب الملاحظين على الملاحظة وكيفيـ ـة تـ ـسجيل الملاحظات يجب أن يبدأ جمع البيانات فورا، لأن التأخر قد يفقد الملاحـ ـظ بعض المهارات التي اكتسبها. وكذلك عندما تستمر فترات الملاحظة لأكثر من أسبوع يجب على الباحث أن يعقد جلسات تنشيطية للملاحظين، لأنه في مثل هذه الحالات قد يتشتت ذهن الملاحظ ولا يركز فيمـ ـا اكتـ ـسبه أثنـ ـاء التدريب، ويترتب على ذلك تغير في تعريف المفـ ـاهيم التـ ـي درب عليهـ ـا بالنسبة للسلوك الذي يلاحظه.

أساليب الملاحظة في البحوث الكيفية

توجد ثلاثة اختلافات رئيسية بين الملاحظة في البحوث الكيفية والملاحظـ ـة في البحوث الكمية. ويمكن تلخيص هذه الاختلافات الثلاثة فيما يلي:

١- لا يسعى الملاحظون في البحوث الكيفية إلى التمسك "بالموضوعية" عنـ ـد

ملاحظتهم للظاهرات التي يلاحظونها. فقد يضمنون مشاعرهم وخبراتهم الخاصة في تفسير ملاحظاتهم. فالباحث الكيفي رغم أنه قد يتجنب أن ينحاز لفكرة أو رأي معين يلاحظه، إلا أنه يحاول أن يظهر مشاعره وردود فعله الخاصة للظاهرة التي يلاحظها، ويعتقد أن هذا حقه وجزء قانوني وشرعي من بحثه، ومن المهم أن يضمن تقريره هذه المشاعر التي يعتبرها جزءا من البحث.

٢- الاختلاف الثاني بين الملاحظة في كل من البحوث الكمية والبحوث الكيفية أن محور وبؤرة الملاحظة في البحوث الكيفية نتيجة طبيعية ومنطقية تنبثق أثناء البحث. أما في البحوث الكمية فإن الباحث يضع فروضا أوأسئلة أو أهدافا مسبقة توجه عملية البحث. ولذلك فإن الملاحظين في البحوث الكيفية أحرار في تحويل انتباههم إلى ظاهرات جديدة في أي وقت أثناء عملية البحث، كلما انبثقت أمام الباحث أسئلة بحث جديدة.

٣- الاختلاف الثالث أن مدى الملاحظات عادة ما يكون أوسع في البحوث الكيفية. أما الملاحظون في البحوث الكمية فإنهم يميلون إلى التركيز على مظاهر محددة من السلوك، وفي سبيل ذلك قد لا يهتمون بالمضمون. ولذلك نجد الملاحظين في البحوث الكيفية ينظرون إلى السلوك ومحيطه البيئي من منظور شمولي كلي.

الغرض من الملاحظة في البحوث الكيفية

هناك وسيلتان لجمع البيانات في البحوث الكيفية وهما المقابلة وتحليل الوثائق وتتضمن هاتان الوسيلتان كلمات منطوقة أو مكتوبة بواسطة المشاركين في المواقف الطبيعية. وتتحدد هذه البيانات بمعلومات المشاركين وذاكرتهم وقدرتهم على توصيل المعلومات بوضوح ودقة، وكذلك برغبتهم في كيفية إدراك الأشخاص الخارجيين مثل الباحثين لهم. وتمكن الملاحظة الباحثين من تشكيل رؤيتهم الخاصة بما يحدث، بشكل مستقل عن المشاركين. وإضافة ملاحظات مختارة في تقرير الباحث يوفر وصفا أكثر اكتمالا للظاهرات مما لو اقتصر الأمر على الإشارة لبعض العبارات التي وردت في المقابلات أو الوثائق. كما أن الملاحظات توفر مصادر بديلة لتحقيق البيانات التي تم الحصول عليها بطرق أخرى.

اختيار الملاحظين و تحديد أدوارهم:

يختلف دور الملاحظ في البحوث الكيفية على طول متصل من الملاحظ الكامل إلى المشارك الكامل. وفي أحد طرفي هذا المتصل يكون الباحث الذي يقوم بدور الملاحظ الكامل منفصلا تماما عن الموقف الذي يلاحظه. وفي الطرف الآخر حيث المشارك الكامل يدرس الباحث موقفا يكون فيه أحد أعضاء العينة أو يتحول إلى عضو كامل خلال البحث.

ويوجد بين هذين الطرفين الملاحظ المشارك والمشارك الملاحظ. وفي حالة الملاحظ المشارك يقوم الباحث أساسا بدور الملاحظ، ولا ينضم للموقف إلا لجمع البيانات، ولا يتفاعل مع الأفراد أو المجموعات أثناء الملاحظة إلا بشكل عرضي غير مباشر. أما في دور المشارك الملاحظ يقوم الباحث بالملاحظة ويتفاعل تفاعلا وثيقا مع الأفراد ليكون شخصية ذات معنى داخل الجماعة، إلا أن الباحث لا يقوم بالنشاط الذي هو محور هوية الجماعة. مثال ذلك أن بيتر آدلر (Adler & Adler, 1991)، وهو عالم اجتماعي وأستاذ، لعب دور المشارك الملاحظ في دراسة عن الرياضيين في جامعته (جامعة كولومبيا). واحتفظ بهويته كباحث أثناء مشاركته النشطة مع فريق البيسبول، كما درب أعضاء هيئة التدريس على مختلف الأدوار بما فيها دور العضو والخبير ولكن لم يدربهم على الدور المحوري للمدرب الرياضي أو اللاعب.

وعندما يقوم الباحث بتصميم بحث كيفي فالاحتمال الأكبر أنه يقوم بنفسه بدور الملاحظ أثناء مرحلة جمع البيانات. وقد يسند جمع البيانات إلى فريق، إلا الباحث يكون عضوا في هذا الفريق عند القيام بالملاحظات. واستخدام مجموعة من الملاحظين يخفف من العبء الواقع على الملاحظين ويسمح بوقت أطول للملاحظة. وإذا كان الملاحظون متنوعين من حيث العوامل المتعلقة بالظاهرة موضوع الدراسة (أي من حيث النوع والعمر وغير ذلك من العوامل) فإنه من الممكن زيادة صدق الملاحظات وذلك بمراجعتهم نتائج بعضهم البعض، واستبعاد التفسيرات غير الدقيقة.

الإعداد للملاحظة:

يمكن إعداد الملاحظ في مشروع بحث كيفي بأن يتتلمذ على يد أحد الخبراء في نوع الملاحظة المطلوب للبحث. وقضاء فترة في هذه التلمذة شيء مرغوب فيه لأن مهارات الملاحظة الكيفية معقدة ودقيقة، ولا تصلح لها إجراءات التدريب المستخدمة في البحوث الكمية التي وصفناها في جزء سابق من هذا الفصل. وعندما يعمل الملاحظ الجديد تحت التدريب إلى جانب خبير يستطيع أن يكتسب بالتدريج

فهما لكيفية بأورة ملاحظاته، وكيف يتنقل بين المراحل الثلاث (الوصف، والبأورة، والاختيار) التي سوف نناقشها فيما بعد.

وتقدم بعض الجامعات مقررات يمكن فيها تنمية مهارات الملاحظة المطلوبة في البحوث الكيفية، إلا أنها ليست بديلا عن التملذة. وتتضمن هذه المهارات القدرة على كتابة أوصاف الأحداث التي تلاحظ، ووصف تفاصيل الأحداث وتدوينها في مذكرات ميدانية، وتحويل المسودات المكتوبة بخط اليد إلى تقرير مطبوع أنيق. ويمكن أن تتضمن هذه المحاضرات كذلك تدريبا على استخدام الشرائط المسجلة السمعية والبصرية، وغيرها من أساليب العمل الميداني.

وعندما تبدأ دراسة كيفية فقد يصادف الباحث مشكلات وقضايا خاصة بالوضع الميداني للبحث. ومن المفيد في مثل هذه المواقف الاتصال بأحد الخبراء طلبا للمساعدة. وعملية الاستشارة هذه لا تنتهك تماسك الدراسة لأنه من المسموح به في الدراسات الكيفية أن تتغير طريقة الملاحظة كلما تعمق الباحث في الظاهرة التي يدرسها.

تحديد بؤرة الملاحظة:

كثيرا ما يتغير محور ملاحظات الباحث في البحوث الكيفية من المراحل الأولى للبحث إلى المراحل الأخيرة. ويذكر جيمس سبرادلي (Spradley, 1980) أن هذا التغير أو التحول يتضمن ثلاثة مراحل:

١- المرحلة الوصفية: وفيها تميل الملاحظة أن تكون عامة لا تتبأور على نقطة معينة، وتمد هذه المرحلة الباحث بقاعدة يتفرع منها الملاحظون في اتجاهات متعددة.

٢- مرحلة التبأور: وفيها يحدد الملاحظون ملامح الظاهرة التي يدرسونها والتي يهتمون بها أكثر من غيرها، ويبدأون في توجيه انتباههم إلى جمع بيانات أعمق حول هذا المدى الأضيق من الملامح.

٣- المرحلة المختارة: وتبرز في هذه المرحلة مشكلة البحث ويتحول محور البحث إلى تنقية وتعميق فهمهم للعناصر الأساسية التي برزت كأهم العناصر من الناحية النظرية أو الأمبيريقية. وتجمع بيانات الملاحظة ويصل الباحثون إلى نقطة **التشبع النظري** وذلك عندما يرى الباحث أنه لم يعد يحصل على بيانات جديدة وأن البيانات التي يحصل عليها تكرر البيانات السابق الحصول عليها.

وتتضمن مسألة محور البحث القرار بأي الأمور تلاحظ في وقت محـ دد، وكيف نتأكد أن كل شيء نهتم به أصبح في بؤرة الاهتمام. وحتى نتأكد من تغطية الظاهرة التي نهتم بها تغطية دقيقة يجب أن تتضمن المـ ذكرات الميدانيـ ة إشـ ارة صريحة إلى العناصر التالية (Gall et al., 2003):

- المشاركون.
- التفاعلات.
- الأشياء الروتينية.
- الطقوس.
- العناصر الزمنية.
- التفسيرات.
- التنظيم الاجتماعي للمشاركين.

ويؤدي تضييق وتعميق بؤرة الملاحظة إلى ظهور التفسيرات الكيفية والتي تشكل النتائج الأولية للدراسة.

الانتقال إلى الموقف الميداني:

كما هو متوقع من طبيعة الانبثاق التي تميز البحوث الكيفية لا توجد قواعد معينة لكيفية الانتقال إلى الميدان للقيام بالملاحظات. وهنا يقـ وم البـاحـ ث بوضـ ع إجراءات قائمة على طبيعة الميدان وأعضائه وأين ينوي الباحث أن يحدد مكانه على طول متصل المشارك الكامل إلى الملاحظ الكامل.

ويمكن للباحث الحصول على معلومات عن تحديد إجراءات العمـ ل فـ ي الميدان باستشارة خبراء البحوث الكيفية وقراءة تقارير بحوثهم. مثال ذلك أن إيفانز وإدرز (Evans & Eders, 1993, pp. 145-146) في دراسة حـ ول المنعـ زلين اجتماعيا في المدارس المتوسطة وصفا إجراءاتهما للحصول على إذن بالدخول إلى قاعة الطعام في المدرسة كما يلي:

> كانت استراتيجيتنا الدخول إلى المطعم كأقران وليس كرموز سلطة. لذلك ارتدينا ملابس جينز غير رسمية تشبها بمعظم الطلاب. ولـ م نحاول الاتصال بالمدرسين أو غيرهم من الكبار في الموقف. ومـ ع أننا أخبرنا كل شخص بأننا كنا من الجامعة المحلية وأننا كنا معنيين بدراسة الصداقة بين المراهقين، إلا أننا لم نكتب مذكراتنا علنا. ولم نخبر الطلاب بأعمارنا رغم أن الفرق بين أعمار الطلاب وأعمـ ار الباحثين يتراوح بين ١٠ و٢٠ عاما. وكانت تعليقات الطلاب تشير

باستمرار إلى أنهم يعتبروننا طلابا في المرحلة الجامعية وأن أعمارنا تقترب من العشرين عاما.

ويظهر هذا الوصف أفكار الباحثين حول الحاجة إلى تقديم أنفسهم إلى المراهقين الذين يدرسونهم كشخصيات غير مهددة وودودة. وإذا أراد الباحثون تغيير بؤرة البحث إلى المدرسين أو الإداريين في نفس المدرسة فإننا نتوقع منهم تعديل مظهرهم وسلوكهم إلى مظهر وسلوك آخر قريب من مظهر وسلوك العاملين بالمدرسة، مع الاحتفاظ بنفس الدرجة من الحياد والتحفظ مع هذه الجماعة كما كان وضعهم مع الطلبة، ليظهروا أحقيتهم أن يكونوا محل ثقة.

تسجيل الملاحظات:

يستخدم الباحثون الكيفيون نفس الأدوات التي يستخدمها الباحثون الكميون لعمل سجلات دائمة بملاحظاتهم. مثال ذلك يمكنهم عمل مذكرات ميدانية مكتوبة باستخدام حاسب آلي دفتري. ومن الخيارات الأخرى إملاء مذكرات إلى جهاز تسجيل صوتي باستخدام ميكروفون مغطى متصل بآلة تسجيل ولها حزام تمكن الملاحظ من حملها على كتفه كما يحمل آلة التصوير. ويمكن للملاحظ التحدث في الميكروفون أثناء حدوث نشاط دون أن يسمعه الناس القريبون.

وفي بعض المواقف الميدانية قد يتشتت المشاركون أو قد يفوت على الملاحظ بعض الأحداث المهمة إذا قام بكتابة ملاحظاته في جهاز حاسب آلي دفتري أو في مذكرة إلكترونية، وفي مثل هذه المواقف يمكن للملاحظ أخذ مذكراته بطريقة سرية مثل كتابتها على غطاء مشط كبريت ليخفي دوره كملاحظ.

وإذا لم يتمكن الملاحظ من تسجيل ملاحظاته في الميدان فما عليه إلا أن يحاول تذكر الأحداث المهمة التي رآها عقب انتهاء فترة الملاحظة مباشرة. وإذا لم يتمكن من كتابة ملاحظاته تفصيلا يمكنه كتابة ملخص بتتابع الأحداث مع التركيز على أهمها أثناء الملاحظة. ويمكن استخدام هذا الملخص فيما بعد كمثير لكتابة مذكرات أكثر تفصيلا.

ويجب أن تكون المذكرات الميدانية التي يكتبها الملاحظ ون تفصيلية وواضحة وغير غامضة، ولا تميل إلى العمومية المفرطة. ويذكر جول وزملاؤه (Gall et al., 2003, pp. 272-273) المثال الموضح في الجدول (٢٠-١) لتدوين المذكرات الميدانية:

ويلاحظ أن الجزء المكتوب على اليسار أكثر وضوحا وتحديدا من الجزء المكتوب

على اليمين. وتظهر اللغة التي تكلمت بها العميلة أن الملاحظة لم تكن ظاهرة لها، وهذا النوع من الملاحظة أفضل من النوع المكشوف الذي يحتاج إليه الملاحظ أحيانا عندما يريد أن يبحث عن أنماط وأفكار في موقف الملاحظ أو أي مصادر أخرى للبيانات.

جدول ٢٠-١ مثال لتدوين المذكرات الميدانية

مذكرات غامضة ومفرطة في العمومية	مذكرات تفصيلية ومحددة
كانت العميلة عدوانية نحو الموظف.	عندما أخبرت جودي، رئيسة الموظفين، العميلة أنها لا تستطيع عمل ما تريد، بدأت العميلة في الصراخ في جودي وقالت لها أنها لا تستطيع أن تسيّر حياتها كما تريد، وما عليها إلا أن تذهب إلى الجحيم، وهزت رأسها في وجه جودي واندفعت خارجة من الغرفة. تاركة جودي في حالة شديدة من الذهول والدهشة.

ويجب أن تتضمن مذكرات الملاحظة تفصيلات بصرية عندما يكون ذلك مناسبا، ولا يجب قصر هذه المذكرات على الكلمات المكتوبة. مثال ذلك أنه من الممكن أن يرسم الملاحظ تخطيطا للمكان الذي تمت فيه ملاحظة الأحداث والأنشطة التي تمت في الموقف. وقد يحتاج الملاحظ في بعض الأحيان تصوير المكان باستخدام التسجيل المرئي إذا كان الموقف يستحق ذلك.

التعامل مع آثار الملاحظ:

يسلم البحث الكمي أن الملاحظة مستقلة عن الفرد الذي يقوم بالملاحظة. ولذلك يوجه الجهد نحو الإقلال من تحيز الملاحظ وضبط الآثار المحتملة له على من يلاحظ. أما الباحثون الكيفيون فيتخذون موقفا مغايرا تجاه نفوذهم على الظاهرة التي يلاحظونها. فهم كملاحظين يعتبرون أن تحيزهم وردود أفعالهم الشخصية جزء من موقف الملاحظة. ولذلك فهم لا يستخدمون المحكات الموضوعية للحكم على مدى ارتفاع مستوى ملاحظاتهم، وبدلا من ذلك يستخدمون الإجراءات التالية لمعالجة قضايا الصدق التي تظهر في الملاحظة الكيفية.

١- استجابات المشاركين والموظفين في البرنامج لوجود الملاحظ: الإجراء المتبع هو أن يعمل الملاحظون الكيفيون على عدم المبالغة في آثارهم على ما يلاحظون، كما يجب عدم الإقلال من هذه الآثار، ولكن يجب وصف وتحليل هذه الآثار كجزء من مشروع البحث.

٢- تأثر الملاحظ خلال الدراسة: الإجراء المتبع للتعامل مع هذه القضية يشبه

الإجراء المقترح للقضية السابقة، أي أن لدى الملاحظ ردود فعل وسوف يسجلها.

٣- توجهات الملاحظ وتحيزاته الشخصية: يجب أن يتعامل الملاحظ مع هذه القضية عن طريق استخدام الإجراءات المتبعة لتحقيق صدق البيانات وتحليلها، حتى يقلل من المشتتات التي ربما أضافتها توجهات الملاحظ. ومن بين هذه الإجراءات الجهود الفعالة لاختبار التفسيرات المنافسة لنتائج البحث، واستخدام طرق البحث الكمي والكيفي لاختبار الظاهرة التي يدرسونها، واستخدام ملاحظين وباحثين متعددين، وفحص النتائج من أكثر من منظور نظري، وكتابة تقرير مشروع البحث بشكل مفصل تفصيلا كافيا بحيث يمكن للقارئ التدقيق في النتائج التي يقرأها.

٤- عدم كفاءة الملاحظ: تكون بيانات الملاحظات الكيفية عديمة الفائدة إذا لم يعد الملاحظون إعدادا كافيا للقيام بجمع البيانات التي تتطلبها مشكلة البحث ومنهجه. وحل هذه المشكلة واضح، وهو تدريب الملاحظين تدريبا دقيقا وإعدادهم إعدادا كافيا قبل جمع البيانات.

تحليل البيانات الكيفية:

يستكمل البحث الكيفي عند انتهاء مرحلة جمع البيانات. ويكون لدى الباحثين كميات كبيرة من المذكرات والبيانات السمعية والبصرية التي تصلح سجلا لملاحظاتهم. ويجب تحليل كل هذه البيانات وتفسيرها وكتابة تقرير عنها. وإجراءات تحليل هذه البيانات هي نفس إجراءات تحليل البيانات التي نحصل عليها من بعض الوسائل مثل المقابلة، والوثائق التي نجدها في ميدان البحث.

تحليل المحتوى

ناقشنا في هذا الفصل طرق ملاحظة السلوك الإنساني وبعض عناصر البيئة التي يحدث فيها السلوك. ومن أهم خصائص البيئات البشرية الرسائل التي يتلقاها الناس بشتى الأشكال مثل:

الوثائق المكتوبة: تتضمن المواد المكتوبة الكتب الدراسية والواجبات التي يؤديها الطلبة في المنازل، والاختبارات، ومخرجات الحاسب الآلي من مواد مطبوعة، والصحف والمجلات، وغيرها من المواد المكتوبة.

الوسائط البصرية: الصور الفوتوغرافية، والملصقات، والرسوم أمثلة للمواد البصرية التي يمكن تحليلها.

الوسائط السمعية: يستطيع الباحث أن يحلل التسجيلات الصوتية، وأسطوانات الليزر المدمجة، وكذلك المواد المذاعة.

الوسائط المجمعة: قد يكون من المرغوب فيه تحليل أنواع متعددة من الوسائط مثل برامج التليفزيون، والأسطوانات المدمجة التي تجمع بين الصوت والصورة (أسطوانات الفيديو).

وتتكون هذه الوسائط من مواد ورسائل من فرد أو مجموعة من الأفراد إلى فرد آخر أو جماعة. ويمكن أن تكون هذه المواد موضوعا للدراسة في بعض مشاريع البحوث. وللكتب المدرسية أهمية خاصة حيث إنها تعبير عن المناهج الدراسية. وعادة ما يطلق الباحثون على الكتب المدرسية وغيرها من المواد المكتوبة *وثائق*. وسوف نستخدم هذا المصطلح هنا كما نستخدم مصطلح *وسائط الاتصال* للإشارة إلى الوثائق والمواد الأخرى التي تتكون أساسا من رسائل صوتية وسمعية.

وإذا أراد الباحث أن تكون وسائط الاتصال مصدرا لبيانات بحثه، فإنه يحتاج إلى أن ينظم التعرف عليها وتحليلها. وسوف نناقش في الأجزاء التالية من هذا الفصل بعض الإجراءات المناسبة لكل من التحليل الكمي والتحليل الكيفي.

تحليل المحتوى في البحوث الكمية:

يتضمن تحليل الوثائق في البحوث الكمية تحليلا للمحتوى. ويعرف برلسون (Berlson, 1952, p. 18) **تحليل المحتوى** بأنه "أسلوب في البحث يصف

بشكل موضوعي منظم وكمي محتوى الاتصالات". ويمكن أن تكون المادة الخام لتحليل المحتوى أي نوع من الوثائق أو أي وسيط آخر من وسائط الاتصال.

ويتكون معظم تحليل المحتوى في التربية وعلم النفس من جمع بيانات عن مختلف مظاهر الرسائل التي تنتج عن وسائل الاتصال. ويتضمن هذا التحليل عادة تصنيفات بسيطة أو جدولة بيانات معينة. ويمكن أن ينتج عن تحليل محتوى الموضوعات الإنشائية للطلبة في المقررات اللغوية، حصرا للأخطاء الإملائية والنحوية، بالإضافة إلى دراسة لتكرار أنواع مختلفة من الأخطاء. ويمكن استخدام هذه البيانات لمراجعة المقررات اللغوية، أو وضع برامج لغوية علاجية.

خطوات تحليل المحتوى:

سوف نتبع خطوات تحليل محتوى الوثائق التي اتبعها هارمون وهدريك وفوكس (Harmon, Hedrick & Fox, 2000) ووردت لدى جول وزملائه (Gall et al., 2003). ورغم أن هذا التحليل استخدم مواد مطبوعة فإن الإجراءات المذكورة تناسب تماما تحليل الوسائط الأخرى مثل صفحات شبكة الإنترنت، والأفلام، والتسجيلات الصوتية:

١- تحديد أسئلة البحث أو فروضه أو أهدافه: انبثقت دراسة الباحثين من تقديرهم للدور المهم الذي تلعبه التعليمات اللفظية باستخدام المفردات في قدرة الطلاب على فهم مفاهيم الدراسات الاجتماعية التي تقدم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وصفوف المرحلة الإعدادية. وكان الباحثون على وعي كذلك بفاعلية الممارسات القائمة على البحث في زيادة نمو المفردات وقد تساءلوا عما إذا كانت هذه الممارسات ممثلة في كتب الدراسات الاجتماعية التي يستخدمها المدرسون. وقد أدى هذا الاهتمام من هارمون وهدريك وفوكس إلى صياغة ثلاثة تساؤلات بحثية توجه دراستهم:

أ- ما طبيعة الكلمات أو المصطلحات الأساسية التي تختارها الكتب المقررة للدراسات الاجتماعية؟

ب- إلى أي حد يتم تمثيل هذه المفردات في كل صف من الصفوف من الرابع إلى الثامن وكيف؟

ج- ما هي المعينات التي يقدمها الناشرون للمدرسين بشأن هذه المفردات؟

وتحتوي الكتب المقررة وبخاصة كتب المعلم على كثير من العناصر المرتبطة بالمحتوى وبصياغة أسئلة البحث المبينة من قبل، حدد الباحثون مجال

بحثهم كما وضعوا له محورا واضحا حتى يمكن القيام بدراسة قابلة للبحث.

٢- <u>اختيار عينة من الوثائق لتحليلها</u>: اختار الباحثون طبعات كتب المعلم لمقرر الدراسات الاجتماعية عام ١٩٩٧-١٩٩٨ التي تبنتها ولاية تكساس للصفوف من الرابع إلى الثامن. وقد اختيرت كتب المعلم لأنها تحتوي على الكتب المقررة على الطلبة، وتوصيات للمعلمين بكيفية تدريس الكتاب المقرر. وكان من الضروري الحصول على الوثائق التي تحتوي على هذه التوصيات حتى يمكن معالجة السؤال الثالث من الأسئلة السابقة.

٣- <u>إجراء عملية لترميز الفئات</u>: إن جوهر تحليل المحتوى هو وضع رموز للفئات التي تقسم إليها الوثائق. ولابد أن تمثل كل فئة متغيرا منفصلا يرتبط بأهداف البحث. ويجب أن تكون هذه الفئات حصرية بحيث يصنف كل جزء من المعلومات في الفئة الخاصة به.

ومن الأفضل استخدام نظام ترميز سبق استخدامه في بحث سابق إذا كان يتناسب مع طبيعة البحث الذي تقوم به، لأن هذا الأمر يوفر عليك الجهد والوقت الذي تبذله في وضع نظام جديد لنفسك. كما أن استخدام ترميز قياسي للفئات يسمح بمقارنة نتائج البحث بنتائج بحوث أخرى استخدمت نفس النظام، مما يساعد على أن تضيف نتائج البحث معرفة وأسسا نظرية في مجال البحث.

وفي بحث المفردات الذي نعرضه هنا، وضع الباحثون نظام ترميز خاص بهم، إلا أنها تتفق مع الفئات القياسية للكتب المقررة، بما في ذلك كتب المعلم. ومن هذه الفئات: أهداف التدريس، وعناصر الدرس، وبعض المقترحات بمهام يمكن للمدرسين والطلبة إكمالها لتأكيد التدريس والتعلم، والمصطلحات الأساسية (وهي عبارة عن كلمات أو عبارات أبرزها الناشرون)، مع فئات فرعية هي: (١) المصطلحات العامة التي توجد في أي مقرر (٢) المصطلحات الفنية ذات المعاني المتعددة (٣) الكلمات الفنية الخاصة بمجال الدراسات الاجتماعية (٤) المصطلحات الخاصة المرتبطة بأشخاص وأحداث وأماكن.

وبعد التحديد المبدئي لنظام تصنيف المحتوى، يجب على الباحث ان يحدد ما إذا كان من الممكن لمقدرين متعددين تقدير استخدام هذا النظام بدرجة عالية من الثبات. ويمكن للباحث أن يحدد ذلك بحساب معامل الارتباط لحساب الثبات بين المقدرين للتصنيفات المختلفة للتقديرات. وإذا كان معامل الثبات بين المقدرين منخفضا يجب تحديد نقاط الغموض في تصنيف

المحتوى وتوضيحها. ولزيادة الثبات الذي يمكن اسـ تخدامه مـ ع نظـ ام التصنيف من المفيد وضع مجموعة واضحة من قواعد تقدير الدرجات.

ولم يذكر الباحثون الذين قاموا ببحث المفردات في تقريرهم معاملات ثبات. كما أن هناك إشارة متكررة لكلمة "نحن" في التقرير ولذلك فمن المحتمل أن الباحثين راجعوا بعضهم البعض باستخدام الرموز التـ ي وضـ عوها أثنـ اء المضي في عملية تحليل المحتوى. ومع ذلك فإن ثقتنا في النتائج كان من الممكن أن تقوى إذا حقق الباحثون الثبات بشكل واضح.

٤- <u>إجراء تحليل المحتوى</u>: يتكون تحليل المحتوى من عمل علامات تكرارية لكل فئة ترميزية في كل وثيقة في العينة. والإجراء العام هو عمل ملف في الحاسب الآلي يمكن عن طريقه استرجاع نص الوثيقة، (يمكن إدخال الوثيقة في الحاسب الآلي أو استخدام ماسح ضوئي ينقل الوثيقة مباشرة في ملـ ف بالحاسب الآلي). وبعد ذلك نقرأ ملف الحاسب ونضع رمزا لكل عبارة أو فكرة تناسب فئة معينة من فئات تحليل المحتوى. ويستخدم بعد ذلك برنامج للحاسب لحساب تكرار كل رمز أو عمل قائمة بجميع أجزاء النص الـ ذي يناسب رمزا معينا.

ويمكن عرض جداول بالتكرارات في الجزء الخاص بالنتائج فـ ي تقريـ ر البحث. ويمكن كذلك إعطاء الإحصاء الوصفي في التقرير، مثـ ال ذلـ ك متوسط العدد والانحراف المعياري للأحداث لكل فئة ترميزية وذلـ ك فـ ي جميع عينة الوثائق. ويمكن كذلك تحليل العلاقات بين المتغيـ رات التـ ي تمثلها الفئات المختلفة.

وفي بحث المفردات استخدم الباحثون العديد من هذه الأساليب الإحصائية. مثال ذلك أنهم حسبوا متوسط النسبة المئوية للمصطلحات الأساسـ ية التـ ي تناسب كل فئة من فئاتهم على طول الكتب المقررة التي كانت جزءا مـ ن تحليل المحتوى. وقد وجدوا أن ٧٨٪ من المصطلحات الأساسية كانت في فئة الكلمات الخاصة بالمجال، وكان هناك ١٣٪ فـ ي فئـ ة المـ صطلحات المرتبطة بأشخاص معينين، وأماكن وأحداث محددة. وفي تحليل مـ رتبط بهذا التحليل طلب الباحثون ثلاثة مدرسين للتعـ رف علـ ى مـ ا يعتبرونـ ه الكلمات الأساسية في العينات الممثلة للمادة في الكتب المقررة (وقد أعيـ د كتابة العينات على الآلات الكاتبة حتى لا يستطيع المدرسون التعرف علـ ى أي المصطلحات أشر عليها الناشرون على أنها مصطلحات أساسية. ومن المدهش أن نسبة الاتفاق بين الناشرين والمدرسين لم تتعد ٤٨٪.

٥- تفسير النتائج: الخطوة الأخير في تحليل المحتوى هي تفسير معنى النتائج. وتتوقف عملية التفسير على الغرض من الدراسة وإطارها النظري.

وفي دراسة المفردات التي نحن بصددها استخدم هارمون وهدريك وفوكس معلومات البحث عن مفردات التدريس الفعالة كأساس لتقويم ممارسات الناشرين كما كشف تحليل المحتوى. وتوضح هذه المعلومات البحثية قيمة بعض الأنشطة التدريسية مثل فرز الكلمات، وعمل خرائط للمعاني، والمنظمات الصورية، في مساعدة الطلبة على الربط بين معرفتهم السابقة والمصطلحات الجديدة. ولم يجد هارمون وزملاؤه أي استخدام لهذه المعلومات البحثية في الكتب المقررة التي حللوها، إذ يقولون:

> **أشارت نتائجنا إلى أنه بالرغم من أن الناشرين اهتموا للمفردات في برامجهم، إلا أن أنشطة كثيرة ما زالت مؤسسة في أنشطة تدريس وتعلم المفردات التي لا تساندها شواهد أمبيريقية. ولذلك يجب أن يتخذ الناشرون موقفا عدوانيا للعمل على تكامل المعرفة الحالية عن المفردات في إجراءاتهم التدريسية.**

ويثير الباحثون أيضا سؤالا هاما للبحوث المستقبلية بناء على تحليل بيانات المدرسين والناشرين المتعلقة بالمصطلحات الرئيسية في الكتب المقررة للدراسات الاجتماعية. إذ يقولون أن الخلاف بين المدرسين والناشرين حول أي المصطلحات أكثر أهمية يثير تساؤلات حول كيفية اختيار الناشرين للمصطلحات الرئيسية. وهذا مثال جيد على المبدأ الذي يقول إن قيمة الدراسة ليست في نتائجها بل في الأسئلة التي تثيرها.

تحليل الوثائق والسجلات في الملاحظة الكيفية

كثيرا ما يدرس الباحثون الكيفيون وسائل الاتصال المكتوبة والتي توجد في المواقف الطبيعية. ولهذه الوسائل المكتوبة أنواع متعددة. ويمكن تعريف الوثائق بأنها وسائل اتصال مكتوبة تعد لأغراض شخصية أكثر منها لأغراض رسمية (Lincoln & Guba, 1985). أما السجلات فهي وسائل الاتصال المكتوبة ذات الأغراض الرسمية. ومن أمثلة الوثائق الخطابات الشخصية، والمذكرات الشخصية، ومسودات المقالات. بينما نجد أن من أمثلة السجلات العقود القانونية، وتقارير اللجان المتداولة، وتقديرات الضرائب، ومقالات الصحف.

وتعتمد الوثائق والسجلات اعتمادا أوليا على اللغة في توصيل المعاني التي

تريدها. ووسائل الاتصال الأخرى مثل الرياضيات والموسيقى ولافت ات المـ رور تعتمد على نوع آخر من النظم الإشارية لإيصال المعنى. أي أنها تتعلق بالعلامات ودلالاتها.

وفي البحوث الكمية التقليدية يعتبر معنى النص المكتوب ثابتا مـ ن قـ ارئ لآخر ومن وقت لآخر. أي أن المعنى يوجد في النص نفسه، ويمكن تمثيل المعنـ ى كمتغيرات ذات محتوى منفصل متميز يمكن دراستها باستخدام تحليـ ل المحتـ وى. وعلى العكس من ذلك يعتقد الباحثون الكيفيون أن معنى النص يكمن فى عقول كاتبيه وقارئيه. ولذلك يمكن أن يتغير معنى وثيقة ما أو سجل معين من قارئ لآخر، ومن فترة تاريخية لأخرى. كما يمكن أن يكون للوثيقة أو السجل معـ اني مختلفـ ة فـ ي المستويات المختلفة للتحليل. مثال ذلك أنه يمكن تحليل الكتاب لتحديد الموضوعات التي يشتمل عليها. ويمكن كذلك أن نعتبره مصدرا ثانويا مستمدا من مصدر أولي. ولذلك فإن العلاقة بين الكتاب المقرر ومصادره الأولية يمكـ ن أن تكـ ون محـ ورا لدراسة كيفية.

ولذلك يجب على الباحث الكيفي لكي يفهـ م الوثيقـ ة أو الـ سجل دراسـ ة المضمون الذي صدرت فيه، وغرض الكاتب من كتابته، والظروف التي يعمل فيها الكاتب، والقراء المقصودون والفعليون، وغرض القراء من قراءته. ويجب علـ ى الباحث الكيفي كذلك أن يعرف أن قراءته نصا ما تولد له معنى خاصا به.

وتشكل الوثائق والسجلات التي كتبت في الماضي مشكلات خاصة للباحث الكيفي، لأنه من غير الممكن مقابلة الكاتب أو القراء. كما أن الباحث لا يستطيع أن يلاحظ المواقف التي استخدمت فيها وسائل الاتصال المكتوبة أو كيف أمكن توفيرها للقراء المختلفين. وقد وضع المؤرخون طرق بحث متنوعة لمعالجة هذه المـ شكلة، وقد سبق أن أشرنا إليها عند مناقشة البحوث التاريخية.

ويتبع الباحثون الكيفيون نفس الخطوات التي يتبعها الباحثون الكميون الذين يستخدمون النصوص وغيرها من وسائل الاتصال كمصادر للبيانـ ات. إذ يبـ دأون بتحديد الوثائق والسجلات التي هي جزء من الموقف الذي ينوون دراسته. وبعد أن يتعرفون على المادة ينتقلون إلى الخطوة الثانية لتحديد أي هذه المـ واد ذات علاقـ ة بالبحث. ثم يحددون كيف يجمعون هذه البيانات لتحليلها مع اتباع دليـ ل الـ سلوك الأخلاقي للبحث. وإذا لم يكن من الممكن إزالة المواد من الموقف الطبيعـ ي، فقـ د يكون من الممكن تصويرها وأخذ صور للموقف الطبيعي التي وجدت فيه لتحليلهـ ا فيما بعد. وإذا لم يتمكن الباحث من تحقيق ذلك فما عليه إلا أن يفكر فـ ي طريقـ ة

لتحليلها في الموقع. وأخيرا عليهم أن يحققوا صدق المواد. وهناك عدة طرق لتحقيق صدق الوثائق. وقد سبقت الإشارة إليها عند مناقشة النقد الخارجي والنقد الداخلي للوثائق في الفصل الخاص بالبحوث التاريخية.

واستخدام الوثائق والسجلات كمصادر للبيانات في البحوث الكيفية يختلف اختلافا كبيرا عن البحوث الكمية وغالبا ما يكون ذلك في مرحلة التحليل. ففي البحوث الكمية يتم تحديد مجموعة من المتغيرات ثم تطبق بنفس الطريقة على جميع وسائل الاتصال في العينة. كما تقاس المتغيرات بحيث تعطي بيانات كمية يمكن تحليلها بالأساليب الإحصائية التقليدية. أما في البحوث الكيفية فمن المحتمل أن تنبثق إجراءات التحليل مع تقدم البحث. ويمكن تحليل نفس الوثيقة أو السجل أكثر من مرة خلال مراحل زمنية مختلفة من البحث، ويعطي كل تحليل تكوينات، وفروضا وأفكارا جديدة. وليس من الضروري التعبير عن التحليل كميا. كما أنه من الممكن تحليل الوثيقة أو السجل من منظور مختلف، ولتحقيق أغراض مختلفة.

وتأخذ نتائج التحليل الكيفي للباحث شكل التفسيرات والفروض. ويقترح هودر (Hodder, 2000) أن يتم وزن هذه الفروض والتفسيرات باستخدام سياقين مختلفين: السياق الذي نشأت فيه الوثيقة أو السجل والسياق الذي يتم فيه الآن تفسيره لأغراض البحث. ويجب على الباحث أن يأخذ في حسبانه التغيرات في المعنى التي تحدث عند دراسة الوثائق والسجلات عبر المكان والزمان والثقافات. ويقترح هودر خمس معايير لتأكيد التفسيرات المبنية على البيانات التي جمعت من الوثائق والسجلات:

١- التماسك الداخلي بمعنى أن الأجزاء المختلفة من الجانب النظري لا تتعارض مع بعضها البعض كما يجب أن تكون الخلاصات نتيجة للمقدمات المنطقية.
٢- التماسك الخارجي بمعنى أن تناسب التفسيرات النظريات المقبولة داخل وخارج مجال الدراسة.
٣- التوافق بين النظرية والبيانات.
٤- أن تقوم النظرية على افتراضات صحيحة، تبين عدد التوجهات الجديدة للنظرية، ومسارات الاستقصاء التي تتحقق النظرية من خلالها.
٥- مصداقية الباحث ومؤهلاته العلمية و منزلته.

الفصل الحادي والعشرون

الصفات الواجب توافرها في أدوات جمع البيانات

جمع البيانات عملية أساسية في أي بحث. ولذلك فإن أدوات القياس ضرورة لازمة مهما كان نوع البحث. وهناك صفتان أساسيتان لابد من توافرهما في أدوات جمع البيانات، وهما الصدق والثبات. وكلاهما ضروري لأي وسيلة قادرة على جمع البيانات بفاعلية. ويجب على كل مستخدم لوسائل جمع البيانات أن يكون ملما بطرق تحقيق الصدق والثبات، حتى يستطيع تحقيق صدق وثبات الأدوات التي يبنيها لجمع البيانات، بحيث تكون أدواته صالحة لقياس متغيرات البحث قياسا سليما.

وللصدق والثبات أهمية خاصة في البحوث التربوية والنفسية، لأن القياس في هذين المجالين قياس غير مباشر. ولذلك يجب التأكد من أن ما تقيسه أدوات البحث يمكن الثقة فيه والاعتماد عليه في جمع البيانات.

الصدق

الصدق أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها. وتحقيق صدق القياس معناه تجميع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات (APA, 1985; AERA, 1999).

ولذلك يشير الصدق إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات معينة. فإذا كان المقياس أو الأداة اختبارا يستخدم لوصف تحصيل أفراد العينة يجب أن تفسر الدرجات على أنها تمثل مجال التحصيل الذي يقيسه الاختبار.

وإذا استخدمت نتائج الاختبار للتنبؤ بأداء أفراد العينة في نشاط قادم، وجب أن تكون تفسيراتنا قائمة على تقدير دقيق ما أمكن للأداء في المستقبل. وإذا استخدمت النتائج لقياس مستوى الفهم في القراءة فإننا نود أن تكون تفسيراتنا قائمة على أدلة تبين أن الدرجات تعكس بالفعل الفهم دون أن يتداخل معها عوامل أخرى خارجية. فالصدق يرتبط أساسا بالاستخدام الخاص لنتائج المقياس، وبمدى صحة التفسيرات المقترحة لهذه النتائج.

أما مصطلح الثبات فهو يشير إلى مدى اتساق نتائج المقياس، فإذا حصلنا على درجات مشابهة عند تطبيق نفس المقياس على نفس مجموعة الأفراد مرتين مختلفتين، فإننا نستدل من ذلك على أن نتائجنا لها درجة عالية من الثبات من إجراء لآخر. وبالمثل إذا قام عدد من جامعي البيانات بشكل مستقل بتقدير بعض الصفات في أفراد العينة باستخدام أداة معينة، وحصلوا على تقديرات متشابهة فإننا نستخلص من ذلك أن النتائج لها درجة عالية من الثبات من مقدر لآخر. وكما هو الحال في الصدق، فإن الثبات يرتبط ارتباطا وثيقا بنوع التفسيرات التي نقوم بها للدرجات الاختبار أو أداة جمع البيانات. فقد نهتم مثلا بالنسبة لبعض الاستخدامات بالسؤال عن مدى ثبات هذه النتائج عبر عينات مختلفة لنفس السلوك. إلا أننا في جميع الحالات التي نتطرق فيها إلى الثبات إنما نهتم بمدى اتساق النتائج أكثر من اهتمامنا بمدى صحة التفسيرات التي نستقيها من النتائج (الصدق).

وأحيانا ما تكون العلاقة بين الصدق والثبات محيرة للأشخاص الذين يصادفون هذين المصطلحين للمرة الأولى. فثبات المقياس لازم للحصول على نتائج صادقة، إلا أننا نستطيع الحصول على نتائج ثابتة وليست صادقة، فقد نحصل على قياس ثابت ومتسق إلا أنه يعطينا معلومات خاطئة ويفسر تفسيرا غير سليم. مثال ذلك إذا افترضنا أننا نستطيع قياس ذكاء الفرد من معرفة عرض جبهته، فإننا سوف نحصل على قياس ثابت لعرض الجبهة كلما أعدنا قياس جبهة نفس المجموعة من الأفراد، إلا أننا لا نستطيع الإدعاء بأن الفرد الأعرض جبهة أكثر ذكاء، فهذا تفسير خاطئ لعملية القياس أي أنه تفسير غير صادق رغم ثباته. فالثبات إذن ضروري لأداة القياس ولكنه ليس كافيا لتحديد الصدق (رجاء أبوعلام، ١٩٨٧).

طبيعة الصدق:

١- رغم أننا ننسب الصدق إلى أدوات القياس إلا أن الصدق في الواقع يشير إلى الدرجة التي يمكن بها تفسير نتائج المقياس، أي أننا في الواقع نتكلم عن صدق التفسيرات التي نخرج بها من النتائج.

٢- الصدق نسبي، لأن هناك درجات للصدق، ولذلك لا يجب التفكير في نتائج القياس على أنها صادقة أو غير صادقة، ولكن من الأفضل التعبير عن الصدق في فئات تحدد درجته كأن نقول صدق مرتفع، أو صدق معتدل، أو صدق متوسط، أو صدق منخفض.

٣- يرتبط الصدق دائما بالاستخدام الخاص للمقياس، ولا يمكن أن تكون نتائج المقياس صادقة لجميع الأغراض، مثال ذلك أن النتائج التي نحصل عليها من اختبار في الحساب قد يكون لها درجة عالية من الصدق بالنسبة للدلالة على الفهم الحسابي، ودرجة متوسطة من الصدق للتنبؤ بالنجاح في مقررات مقبلة في الحساب. وليس صادقا بالمرة فيما يتعلق بالتنبؤ بالنجاح في الموسيقى. وعلى هذا فعندما نصف الصدق فمن الواجب أن نحدد الاستخدام الذي تفيدنا النتائج فيه. فنتائج القياس لا يمكن أن تكون صادقة بالمعنى المطلق للصدق، إذ أن لكل تفسير من التفسيرات درجات مختلفة من الصدق.

٤- الصدق مفهوم واحد (APA, 1985, p.9)، فليس هناك أنواع مختلفة من الصدق، وما اصطلح عليه في السابق بأنه أنواع للصدق ليس إلا وسائل أو طرقا لجمع الأدلة على هذا المفهوم الواحد. وهذه الطرق المتعددة هي:

- ما يرتبط بالمحتوى.
- ما يرتبط بمحك.
- ما يرتبط بتكوين الأداة.

وهذه الأقسام الثلاثة هي بمعنى آخر طرق لوصف الصدق، ورغم أن طريقة منها قد تكون أفضل من الأخرى في إعطاء دلائل على صدق استخدام معين، إلا أن استخدام جميع هذه الطرق يساعد على الوصول إلى أفضل تفسير ممكن لدرجات الأداة.

طرق تحديد الصدق:

تتعلق النقطة الأولى التي يجب مناقشتها عند الكلام على طرق تحديد الصدق بعملية القياس. كيف نعرف أن اختبارا ما اختبار صادق؟ إن هناك العديد من المشكلات التي تبرز عندما نحاول تحقيق صدق الاختبار، ويجب أن يكون واضع الاختبار واعيا بهذه المشكلات حتى يستطيع أن يعالجها. والمثال التالي يمكن أن يوضح ذلك: لنفرض أننا نريد بناء اختبار يقيس صحوة الضمير، كمتغير له أهميته في دراسة الشخصية، وفي بداية الأمر يبدو من غير الواضح كيفية تحقيق صدق مثل هذا الاختبار. وقد يكون الأمر سهلا إذا وجدنا اختبارا مستقلا يقيس

صحوة الضمير، ولكن إذا كان ذلك ممكنا فما الداعي لبناء مثل هذا الاختبار. إن الأمر لن يتطلب أكثر من الحصول على هذا الاختبار واستخدامه. ولكن الأمر الأكثر احتمالا هو أننا لن نجد مثل هذا الاختبار ولذلك فإننا نحتاج إلى اللجوء إلى مصدر آخر للحصول على أدلة لصدق الاختبار الذي نحن بصدده. وهنا قد نجد أن من الأمور الشائعة اهتمام الناس بتقويم بعضهم البعض باعتبارهم يمتلكون أو لا يمتلكون ضميرا حيا، وهذا أمر وارد في الحياة اليومية، إذ يقوم الكثيرون بتقويم غيرهم من حيث صحوة الضمير، فإذا استطعنا الحصول على تقديرات بعض الأفراد الذين يعرفون أفراد العينة التي نريد تحقيق الصدق عليها معرفة جيدة، فإن هذا قد يحل المشكلة، حيث إنه يمكننا في هذه الحالة إجراء معامل ارتباط بين تقديرات المحكمين ودرجات أفراد العينة في الاختبار الذي وضعناه. إلا أن هذا الأمر يسلم بأن التقديرات التي حصلنا عليها تقديرات صادقة، وهو مسلم يصعب إعطاؤه. ويدخل بنا في متاهة جديدة.

هذا المثال ليس إلا وسيلة لتوضيح مدى صعوبة تحقيق صدق الاختبارات في المجالين النفسي والتربوي. فتحقيق الصدق ليس عملية سهلة مباشرة، بل يحتاج من الباحث أو واضع الاختبار البحث عن مصادر لتحقيق صدق الأداة التي وضعها. وهي مصادر لا تكون دائما سهلة المنال. وهذا بعكس الثبات، حيث نجد أن تحقيق الثبات هو بالضرورة أمر فني، يمكن إجراؤه بشكل مباشر، وباستخدام بعض العمليات السهلة والتي سوف نناقشها بعد الانتهاء من الكلام على موضوع الصدق.

ويمكن القول إن هناك ثلاث طرق لتحديد الصدق (الجدول ٢١-١). ويصل الصدق إلى أقوى درجاته عندما يكون لدينا أدلة على الصدق بالطرق الثلاث، أي أن تفسير درجات المقياس يمكن أن يكون ذا صدق أكبر إذا كان لدينا معلومات كافية عما يلي:

١- محتوى المقياس والمواصفات التي بني على أساسها.
٢- علاقة درجات المقياس بدرجات مقاييس أخرى مهمة.
٣- طبيعة الخاصية التي نقيسها.

وسوف نتناول فيما يلي الطرق الثلاث لتحقيق صدق المقاييس:

١- **الطريقة المرتبطة بالمحتوى:** أدلة الصدق المرتبطة بالمحتوى مهمة بوجه خاص عندما نريد أن نصف كيفية أداء الفرد في مجال من المجالات التي يمثلها المقياس. مثال ذلك إذا كنا نتوقع أن يعرف التلاميذ كيفية كتابة ٢٠٠ كلمة، فلا يمكن لنا أن نتوقع عمل اختبار إملاء مكون من ٢٠٠ كلمة، نظرا للوقت الذي

يستهلكه هذا الاختبار، ولذلك فإننا نختار عينة مكونة من ٢٠ كلمة مثلا، لتمثيل المجال كله، والمكون من ٢٠٠ كلمة. فإذا كتب أحد التلاميذ ٨٠٪ من الكلمات المملاة عليه بشكل صحيح، فإننا نود القول إنه يستطيع كتابة ٨٠٪ من كلم ات المجال (٢٠٠ كلمة) كتابة صحيحة. أي أننا نريد أن نعمم من أداء التلميذ في الاختبار المكون من ٢٠ كلمة على المجال الذي يمثله الاختبار. ومث ل ه ذا التفسير يكون صادقا بالدرجة التي يكون بها الاختبار المكون م ن ٢٠ كلم ة ممثلا تمثيلا سليما للمجال المكون من ٢٠٠ كلمة.

ويمكن على هذا الأساس القول أن الطريقة المرتبطة بالمحتوى تعتمد على مدى تمثيل مفردات المقياس تمثيلا سليما للمجال الذي نريد قياسه، ولذلك فإن تحقيق صدق المقياس بطريقة المحتوى يتطلب القيام بخطوتين هما:

١- تحديد المجال الذي نريد قياسه تحديدا واضحا، مع تحديد عناصره.

٢- بناء مجموعة ممثلة من المفردات أو الأسئلة لهذا المجال.

جدول ٢١-١ طرق تحديد الصدق

الطريقة	الإجراء	التفسير
المرتبطة بالمحتوى	مقارنة مفردات أو أسئلة المقياس بالمواصفات التي تحدد المجال الذي نريد قياسه.	مدى تمثيل مفردات المقياس للمجال الذي يقيسه.
المرتبطة بمحك	مقارنة درجات المقياس بدرجات مقياس آخر (المحك) نحصل عليه فيما بعد (الصدق التنبؤي)، أو بدرجات مقياس آخر يطبق في نفس الوقت (الصدق التلازمي).	الدرجة التي **يتنبأ** بها الاختبار بالأداء في المستقبل أو **يقدر** الأداء الحالي في مقياس هام غير المقياس نفسه، ويطلق على المقياس الثاني المحك.
المرتبطة بالتكوين	تحديد معنى درجات المقياس وذلك بدراسة تكوين المقياس والتحديد الميداني العملي للعوامل التي تؤثر في الأداء.	الدرجة التي يمكن بها تفسير الأداء كمقياس له معنى خاص أو صفة محددة.

أي أن تحديد الصدق بالطريقة المرتبطة بالمحتوى تعكس مدى تمثيل مف ردات المقياس للمجال الذي نريد قياسه. فإذا أردنا مثلا إعداد اختبار تحصيلي ف ي اللغة العربية، فإننا لتحقيق الصدق بالطريقة المرتبطة بالمحتوى لابد لن ا م ن تحديد المهارات اللغوية والمعرفة والفهم اللازم، وبمعنى آخر تحدي د أه داف

تدريس اللغة العربية، ثم نقوم بتحديد محتوى منهج اللغة العربية، ونطابق أسئلة الاختبار مع الأهداف والمحتوى لنرى مدى تمثيل محتوى الاختبار لمحتوى المنهج وأهدافه تمثيلا صادقا.

وهذه الطريقة في تحديد الصدق مهمة بوجه خاص في الاختبارات التحصيلية، بل إنها تعتبر أساسية بالنسبة لهذا النوع من المقاييس، نظرا لأن تفسير درجات الاختبار ينعكس على المقرر بأكمله، أو الوحدة التي يقيسها الاختبار. وهذا يعنى أن الذي يحصل على درجة منخفضة سوف تفسر درجته على أساس أنه لم يحقق إلا جزءا محدودا من مخرجات التعلم لهذا المقرر أو تلك الوحدة.

ولا يعبر عن الأدلة على الصدق المرتبط بالمحتوى في صيغة رقمية عادة، بعكس الحال في الطرق الأخرى لتحديد الصدق. فأساس الأدلة هو الحكم على محتوى الاختبار من الأسئلة أو المفردات مقارنة بمحتوى المجال الذي تغطيها الوحدة، وبالأهداف أو مخرجات التعلم التي وضع الاختبار لقياسها. وهذا يتطلب تحليلا دقيقا لأسئلة الاختبار أو مفرداته لتحديد ما إذا كانت فعلا تمثل محتوى المقرر وأهدافه. ومن أهم مصادر تلك الأدلة المدرسون الذين يدرسون المقرر أو الوحدة التي يقيسها الاختبار أو خبراء المناهج. ولذلك يجب على واضع الاختبار استطلاع رأي المدرسين والخبراء في أسئلة الاختبار، ومدى تمثيلها لمحتوى المقرر وأهدافه. وإذا وافقت نسبة لا تقل عن ٩٠٪ من المحكمين على أن الاختبار عينة ممثلة لعناصر المقرر وأهدافه، يمكن اعتبار محتوى الاختبار صادقا. ويجب في مثل هذه الحالة بناء جدول مواصفات الاختبار، وهو جدول ذو بعدين يحددان توزيع مفردات الاختبار بالنسبة لأهدافه ولعناصر المقرر الذي وضع له الاختبار (رجاء أبو علام، ١٩٨٧).

ويحتاج الأمر بعد تطبيق الاختبار تطبيقا أوليا إلى تحليل مفردات الاختبار للحصول على مؤشرات صعوبة المفردات (نسبة أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة على كل مفردة)، ومؤشرات صدق المفردات (معامل إرتباط المفردة بالدرجة الكلية المصححة للاختبار)، وبناء على هذه النتائج يمكن تعديل المفردات التي تحتاج إلى تعديل أو حذف المفردات الضعيفة غير القابلة للتعديل (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣). ومعنى ذلك أن تحقيق صدق المحتوى يتطلب جانبين: الأول يقوم على بناء جدول المواصفات للحصول على عينة ممثلة من المفردات للمجال الذي نضع له الاختبار. ويقوم الثاني على الحصول على بيانات عن استجابات أفراد العينة للمفردات وللاختبار ككل. وهاتان الطريقتان

أساسيتان للحصول على اختبار يتصف بدرجة عالية من صدق المحتوى ويمكن الاطمئنان إلى أن درجات الطلبة تعكس فعلا مستواهم في المجال المراد قياسه.

٢- **الطريقة المرتبطة بمحك:** تستخدم في هذه الطريقة معامل الارتباط بين المقياس ومقياس آخر يطلق عليه *'المحك'*، وكلما كان معامل الارتباط مرتفعا (موجبا أو سالبا) كان معامل الصدق مرتفعا. والطريقة المرتبطة بمحك على نوعين:

أ- **الصدق التنبؤي:** ويقوم على أساس حساب القيمة التنبؤية للمقياس، أي معرفة مدى صحة التنبؤات التي نقوم بها من درجات المقياس. والتنبؤ هنا يقوم على التنبؤ من استجابات الفرد بالنسبة لسمة معينة (كالقدرة اللفظية، أو التحصيل الدراسي) بأدائه في مجال معين بعد فترة من الوقت قد تكون سنة أو عدة سنوات. أي أننا بقياس استجابات الفرد في مواقف معينة يمكن استنتاج كيف يسلك في مواقف مشابهة فيما بعد.

فإذا قسنا وظائف معينة، تبين أن النجاح في مهنة أو دراسة معينة يعتمد عليها، ثم جمعنا معلومات عن مدى نجاح من حصلوا على درجات مرتفعة ومدى نجاح من حصلوا على درجات منخفضة، أمكننا أن نعرف إلى أي مدى سينجح الفرد الذي يحصل على درجات معينة، أو ما هو مقدار احتمال نجاح من يحصل على درجات معينة. وفي التنبؤ نحتاج إلى فترة زمنية بين الإجراء وجمع البيانات عن مقياس موضوعي آخر (المحك) للنجاح في العمل أو الدراسة. أي أن علينا أن ننتظر إلى أن ينهي الطالب دراسته أو العامل تدريبه مثلا، ثم نقيس درجة الارتباط بين درجات الفرد في الاختبار ودرجاته في المحك، ويكون معامل الارتباط مرتفعا كلما كانت القيمة التنبؤية للاختبار عالية، مما يدل على أن الصدق التنبؤي للاختبار مرتفع.

ب- **الصدق التلازمي:** تُعني هذه الطريقة في تحقيق الصدق بمدى ارتباط درجات المقياس بالدرجات أو البيانات التي تجمع من محك آخر وقت إجراء الاختبار. أي أننا نقارن بين درجات الأفراد في المقياس ودرجاتهم على مقياس موضوعي آخر يقيس نفس السمة تقريبا التي يقيسها المقياس، وذلك بأن يعطي الأفراد درجات على المحك في نفس الوقت الذي نطبق فيه المقياس أو قبلها بقليل. فإذا كان لدينا اختبار ذكاء فإننا نختار المحك من بين اختبارات الذكاء المقننة الثابتة الصادقة وهكذا.

الشروط الواجب توافرها في المحك: من أهم الشروط الواجب توافرها في المحك:

١- أن يكون المحك متعلقا بالصفة أو الخاصية التي يقيسها المقياس.
٢- أن يكون المحك صادقا.
٣- أن يكون المحك ثابتا.
٤- يتصف المحك الجيد بأنه عملي اقتصادي. بمعنى أنه يجب اختيار محك يسهل استخدامه لجمع البيانات بحيث يوفر الوقت والجهد والمال.
٥- أن يكون المحك موضوعيا لا تتأثر درجات الأفراد فيه بشخص من يقوم بإعطاء الدرجة أو التقدير.
٦- أن يكون المحك مستقلا فلا تتأثر درجة الفرد في المقياس بدرجته في المحك. وألا تتأثر رتبة الفرد في المحك بدرجته أو رتبته في المقياس. فلا يجوز مثلا أن يطلب باحث من مدرس أن يقدر تحصيل التلميذ في المادة بعد أن نحيطه علما بأنه حصل على درجات مرتفعة في الاختبار التحصيلي.

المشكلات التي تنشأ عن عدم وجود محك: الغالبية العظمى من الاختبارات النفسية والتربوية التي يضعها الباحثون تقيس متغيرات لا يوجد لها محك ذو صدق مقبول. وقد يتطلب الأمر لتحقيق الصدق التلازمي في هذه الحالة اختيار محك مشكوك في صدقه بالنسبة للمتغير الذي نرغب في قياسه، وهذا موقف يجب تجنبه على قدر الإمكان. إلا أنه إذا اضطر الباحث إلى استخدام مثل هذه المحكات فيجب أن يستخدم معاملات الارتباط التي يحصل عليها كجزء من تحقيق صدق التكوين الذي سوف نناقشه بعد قليل.
ويمكن القول إن قيمة الصدق التلازمي تكمن في الحصول على محكات ذات صدق مقبول، وإلا فإن البيانات التي حصلنا عليها لتحقيق الصدق التلازمي يجب اعتبارها مظاهر لصدق التكوين.

المشكلات التي تنشأ عن وجود محك مقبول: لعل المجال الوحيد الذي توجد به اختبارات يمكن استخدامها كمحكات تعطينا ارتباطات عالية تكون مؤشرا جيدا بصدق الاختبار هو مجال الذكاء (Kline, 2000). حيث نجد وفرة من الاختبارات الفردية والجمعية التي يمكن استخدامها محكات لتحقيق صدق الاختبار الذي وضعناه. ولكن حتى في مثل هذه الحالة فإن كثيرا من الاختبارات الجيدة التي قد نجدها هي اختبارات مضى عليها فترة طويلة من الزمن ويحتاج

الأمر إلى إعادة حساب صدقها وثباتها، وهو أمر قد لا يكون متيسرا للباحث دائما. وحتى مع وجود محك جيد يمكن اعتباره نموذجا للمحكات المقبولة، فلابد من وجود اختلافات بينه وبين الاختبار الذي وضعناه، وهذا في حد ذاته يقلل من قيمة المحك. وإذا كان الاختبار مشابها تماما في محتواه للمحك فليس هناك داع أصلا لاستخدام اختبار جديد ويمكن استخدام المحك في جمع البيانات التي نريدها.

٣-**الطريقة المرتبطة بالتكوين:** كان واضحا من المناقشة السابقة حول محكات الاختبارات أنه يوجد عدد كبير من الاختبارات لا يناسبها الطرق التي ذكرناها حتى الآن في تحقيق صدق الاختبارات. ولذلك فكر كل من كرونباك وميل (Cronback & Meehl, 1955) فيما أطلقا عليه "صدق التكوين". ومصطلح "تكوين" مرادف تماما لمصطلح "مفهوم". إلا أن "التكوينات" في عملية البحث هي التي تخضع للاستقصاء العلمي، ولكنها لا تكون مفيدة إلا إذا أمكن تعريفها تعريفا دقيقا (راجع الفصل الثاني).

ويعتمد تحقيق هذه الطريقة على الارتباط بين الجوانب التي يقيسها المقياس وبين نظرية معينة أو فروض تتعلق بهذه الجوانب، أي أننا عند تحديد صدق التكوين نقوم بتحديد ما نقصده بمصطلح يصف الجانب أو الجوانب التي نقيسها. ثم نفحص درجات الأفراد ونبين كيف نفسر هذه الدرجات باستخدام الجانب المقاس. فنبحث عما إذا كانت الفروق بين درجات الأفراد في المقياس ترجع إلى الفروق بينهم في درجة الخاصية التي نقيسها. فإذا كنا نقيس التحصيل في مقرر ما كانت الفروق بين درجات مجموعتين من الأشخاص ترجع إلى درجة إتقان كل منهما لأهداف التحصيل في المقرر.

فواضع المقياس صاحب نظرية أو أنه صممه على أساس نظرية معينة تتعلق بجوانب افترض أن المقياس يقيسها. وهو لذلك يحدد ما إذا كان المقياس يمثل هذه النظرية، وما إذا كانت الفروق بين الدرجات يمكن تفسرها على أساس الفروق بين مستويات القدرة أو السمة التي تعالجها النظرية ويقيسها الاختبار. أي أن مصمم المقياس يحاول أن يحقق صحة النظرية التي اعتمد عليها في تصميم المقياس، وذلك بأن يحدد التنبؤات والتوقعات التي يفترضها بفحص الفروق في الدرجات، مرجعا إياها إلى النظرية التي صمم المقياس على أساسها، والتي غالبا ما تقضي بأن اختلاف الأفراد في أحد جوانب السلوك يعني تفاوتهم في قدرة أو سمة معينة.

وتعتمد البيانات التي تجمع من أجل تحقيق صدق التكوين على طرق منطقية وطرق أمبيريقية في نفس الوقت. وأحد مظاهر الطريقة المنطقية هو التأكد من أن العناصر التي يتكون منها المفهوم الذي نقيسه، هي نفسها العناصـ ر التـ ي يقيسها الاختبار. ويذكر آري (Ary et al., 1996, p.268) مثالا على ذلـ ك أن دول Doll عندما أراد أن يـ ضع مقيـ اس فاينلانـ د للنـ ضج الاجتمـ اعي Vineland Social Maturity Scale عرف مفهوم 'النـ ضج الاجتمـ اعي' كتكوين فرضي بأنه عدد من العناصر المترابطة مثل المعونة الذاتية، والتوجيه الذاتي، والحركة، والمهنة، والتواصل، والعلاقات الاجتماعية. وهذه العناصـ ر مظاهر للمفهوم يجب أن يشملها مقياس للنضج الاجتماعي. وأحيانا ما يحـ دث خلاف على المقصود بعناصر المفهوم. مثال ذلـ ك إذا فكرنـ ا فـ ي التكـ وين الفرضي 'الذكاء' على أنه مجموعة المهارات التي تمكن الفرد من التوافق مع البيئة الأكاديمية، فإننا نتوقع أن يشتمل اختبار الذكاء على مثل هذه المهـ ارات. وإذا عرفنا الذكاء كمجموعة من المهارات التي لا ترتبط بالبيئة المدرسية أكثر مما ترتبط بالبيئات الأخرى، فإننا لن نهتم بوضع مهارات خاصة بالمدرسة في هذا الاختبار.

ومن المظاهر الأخرى للطريقة المنطقية هي فحص مفـ ردات الاختبـ ار، للتحقق من صلاحيتها لتقييم عناصر التكوين الفرضي المـ راد قياسـ ه. ففـ ي مقياس فاينلاند يسأل والد طفل في السادسة من عمره، إذا كان ابنـ ه يـ ستخدم الزلاقات، أو العربة (عمل)، ويذهب لسريره دون مساعدة (المعونة الذاتيـ ة)، ويكتب كلمات بسيطة (التواصل)، ويلعب ألعابا بسيطة (الحركة)، ويمكن الثقـ ة في قدرته على التعامل بالنقود (توجيه الذات). ويبدو أن هذه الأسئلة مناسـ بة لقياس عناصر النضج الاجتماعي. وإذا تضمن الاختبار الأصلي أسئلة تتعلـ ق بتفضيل الطفل لأطعمة معينة، أو عن اليد المفضلة لـ دى الطفـ ل (اليمنـ ى أم اليسرى)، فإن مثل هذه الأسئلة سوف تحذف، لأنها لا ترتبط بعناصر التكـ وين الفرضـ ي.

وتجمع أيضا البيانات الأمبيريقية كأدلة على الطريقـ ة المرتبطـ ة بتكـ وين الاختبار. فمن الناحية الداخلية، يجب أن تكـ ون الارتباطـ ات الداخليـ ة بـ ين مفردات المقياس، كما هو متوقع من التكوين الفرضي. ومن الناحية الخارجية، يجب أن تكون معاملات الارتباط بين درجات المقياس وغيرها من الملاحظات الخارجية منسجمة مع المفهوم الذي يقيسه الاختبار. فإذا تكون الاختبار مـ ن

عدة مقاييس فرعية، يجب أن تكون معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية مرتفعة، وذلك كدليل على أن العناصر التي يتكون منها المفهوم عناصر مرتبطة فعلا. وإذا كانت هذه الارتباطات أقل مما هو متوقع فمعنى ذلك أن الاختبار لا يقيس التكوين الفرضي، أو أن تعريف هذا التكوين غير سليم.

ويجب أن ترتبط درجات الاختبار بالمقاييس الخارجية بطريقة تنسجم مع التكوين الفرضي الذي يقيسه الاختبار. فاختبار الذكاء الذي يركز على الجانب اللفظي يجب أن يكون ارتباطه عاليا بغيره من اختبارات الذكاء اللفظية، وأقل ارتباطا بالاختبارات غير اللفظية.

ويجب أن يكون مقياس مفهوم معين مستقلا عن غيره من مقاييس المفاهيم الأخرى على قدر الإمكان. فإذا وضعنا اختبارا لقياس القدرة على تطبيق قواعد النحو، ووجدنا أن هذا الاختبار ذو ارتباط مرتفع باختبارات الإملاء، وأقل ارتباطا باختبارات القواعد، فلنا أن نستنتج أن الاختبار الذي وضعناه لا يقيس التكوين الفرضي المقصود، وعلينا تعديله، أو بناء اختبار آخر أكثر قدرة على قياس عناصر التكوين الفرضي الذي نريد قياسه. ومن ناحية أخرى إذا وضعنا اختبارين لقياس تطبيق قواعد النحو، ووجدنا أحدهما ذا ارتباط مرتفع باختبار الإملاء، بعكس الاختبار الثاني، فإننا في هذه الحالة نعتبر الاختبار الثاني أعلى صدقا من الاختبار الأول، لأنه أكثر استقلالا عن اختبار الإملاء من الاختبار الأول.

طرق تحديد الصدق المرتبط بالتكوين: ليس هناك طريقة واحدة لجمع أدلة على صدق التفسيرات الخاصة بتكوين الاختبار. ويمكن استخدام أية طريقة مادامت لها فائدتها في الحصول على أدلة على الصدق المرتبط بالتكوين. وفيما يلي بعض الوسائل التي يمكن استخدامها للحصول على أدلة من هذا النوع.

١- **الارتباط بالمقاييس الأخرى:** ذكر مسيك (Messick, 1989) أنه يمكن استخدام درجة التقارب بين مؤشرات التكوين الفرضي، وكذلك القدرة على تمييزها عن التكوينات الفرضية الأخرى، كوسائل لتحقيق الصدق المرتبط بالتكوين. ويقصد 'بالتقارب بين المؤشرات' أن المقياس يرتبط بمقاييس أخرى يفترض أنها مؤشرات صادقة لنفس التكوين الفرضي. ويمكن الحصول على هذا التقارب بين المؤشرات، بالبحث عن المقاييس التي يجب أن ترتبط بالمفهوم من الناحية النظرية، ثم يبين كيف تكون هذه الارتباطات. فمقياس الاستدلال الرياضي يجب أن يرتبط بدرجات الرياضيات. فإذا كان الاختبار يرتبط فعلا

بدرجات الرياضيات فهذا دليل على التقارب.

على أن التقارب بين المؤشرات ليس كافيا فقد أشار ميسيك (Messick, 1989)إلى وجود الحاجة إلى إظهار إمكانية التمييز أمبيريقيا بين المفهوم الذي نحاول قياسه وغيره من المفاهيم. وللحصول على أدلة على إمكانية التمييز بين المفاهيم نحصل على بيانات تدل على أن المفهوم لا يرتبط بالمقاييس المعروف عنها أنها تقيس مفاهيم مختلفة. أي أن واضع الاختبار يحصل على بيانات عن عدم ارتباط المقاييس التي تقيس مفاهيم أخرى بالمفهوم الذي نريد قياسه. فاختبار الاستدلال الرياضي يجب أن يكون ارتباطه ضعيفا بالاختبارات التي تقيس القدرة على القراءة، لأن القراءة مفهوم ليس له ارتباط بالرياضيات. وإذا وجدنا أن الارتباط ضعيف بين اختبار الرياضيات واختبار القراءة كان هذا دليلا على تمايز المفاهيم. وبالطبع فإن اختيارنا للمفاهيم التي نحدد أنه يمكن تمييزها عن المفهوم الذي نرغب في قياسه، يجب أن يكون محكوما بأسس منطقية، وعلمية. فمن المعقول مثلا أن نستخدم مفهوم القراءة لتحقيق أنه متمايز عن مفهوم الرياضيات، حيث إن كلا من مجال الرياضيات ومجال القراءة، جانب هام من القدرة المعرفية. ولكن من غير المعقول مثلا أن نستخدم اختبارا في مهارة إلقاء الكرة لتحقيق التمايز بينه وبين اختبار الرياضيات فهذا النوع من التمايز لا معنى له. ولعله من الأفضل أن نفكر في مقياس التكوين الفرضي باعتباره نقطة على طول متصل من المفاهيم المرتبطة، وأن التقارب أو التمايز بين المفاهيم هي نقاط أخرى على نفس المتصل. فمن المفروض مثلا أن يرتبط مقياس 'الميول الاجتماعية' ارتباطا موجبا بمتغير الانبساط (تقارب)، ويرتبط ارتباطا سالبا بمقياس الانطواء (تمايز).

ومن الأساليب الأخرى لجمع الأدلة الارتباطية التحليل العاملي. فالتحليل العاملي أسلوب إحصائي لدراسة الارتباط بين مجموعة من درجات الاختبارات لتحديد عدد العوامل (المفاهيم) التي يمكن أن تفسر هذه الارتباطات. ويمدنا هذا الأسلوب أيضا بمعلومات عن أي العوامل تحدد الأداء في كل اختبار، وكذلك النسبة المئوية للتباين في درجات الاختبار التي تفسرها هذه العوامل. ويبدأ الباحث عادة بمجموعة كبيرة من الاختبارات المختلفة، وبدراسة الارتباطات بينها ومعرفة أي المقاييس ترتبط ببعضها البعض، يمكن أن نخفض العدد الكبير من الدرجات إلى عدد أقل من العوامل. وتشير الارتباطات ليس فقط إلى أي الاختبارات تقيس نفس العامل، ولكن إلى أي درجة تقيس العامل. وبفحص

محتوى الاختبارات ذات التشبع المرتفع على نفس العامل، يمكن استنتاج طبيعة التكوين الفرضي الذي نقيسه.

٢- **الدراسات التجريبية:** يمكن اختبار الفرض بأن درجات الاختبار تتغير عند تقديم أنواع معينة من المعالجات. مثال ذلك، عند تقنين مقياس في القلق، فإذا وضعنا فرضا بأن درجات المقياس يمكن أن تتغير عندما يوضع الأفراد في موقف مثير للقلق. فإذا تم معالجة القلق في موقف تجريبي مضبوط، وتغيرت درجات القلق في مقياس القلق بالطريقة التي يتنبأ بها الفرض، يصبح لدينا بعض الأدلة على أن المقياس يقيس القلق.

٣- **مقارنة درجات مجموعات محددة:** يمكن استخدام مجموعات معروف أنها مختلفة، ونفترض أن درجات الأداة التي نبنيها تميز بين كل مجموعة والأخرى. فيمكن مثلا أن نفترض أن درجات اختبار استعداد موسيقي تميز بين الطلبة المقيدين في كلية التربية الموسيقية، وعينة عشوائية من طلبة الجامعة. وبالمثل إذا أمكن التمييز بين الميكانيكيين وغير الميكانيكيين باستخدام درجات اختبار استعداد ميكانيكي، فإن هذا يعطي سندا لصدق الاختبار كمقياس للاستعداد الميكانيكي. وإذا وضعنا استفتاء لقياس التوافق النفسي، فمن المتوقع أن تميز درجات هذا الاستفتاء بين مجموعة من الأفراد معروف أنها متوافقة نفسيا ومجموعة أخرى من المرضى النفسيين، والمجموعات المختلفة التي تستخدم في مقارنات الصدق، يمكن أن تكون مجموعات عمرية، أو مجموعات جنسية، أو مجموعات تختلف من حيث كمية التدريب في بعض المجالات المرتبطة بالتكوين الفرضي الذي نقيسه، أو مجموعات معروف أنها طبيعية في مقابل مجموعات معروفة بسوء التوافق، وهكذا. وإذا تأكدت الفروق التي نتنبأ بها، فإن هذا يكون دليلا على صدق الاختبار كمقياس للتكوين الفرضي الذي نسعى إلى وضع اختبار له.

٤- **التحليل الداخلي للاختبار:** يهتم التحليل الداخلي للاختبار بدراسة الاختبار نفسه، فيجمع معلومات عن محتوى الاختبار، والعمليات المستخدمة في الاستجابة لمفرداته، والارتباطات بين مفردات الاختبار. ويمكن أن توفر البيانات التي نحصل عليها من الدراسات المرتبطة بالمحتوى معلومات عن التكوين الفرضي الذي يقيسه الاختبار. وعندما يحدد المجال السلوكي الذي يمثله الاختبار، فإن هذا يعطينا فهما لطبيعة التكوين الذي يقيسه الاختبار. مثال ذلك إذا حددنا

المجال السلوكي الذي يقيسه اختبار استدلال بوصف القـ درات التـ ي يحتـ وي الاختبار على عينة منها (مثل القدرة على الاستدلال باستخدام المتشابهات الكمية واللفظية)، فإن هذا يزيد من فهمنا لصدق الاختبـ ار.

ويمكن كذلك استقصاء العمليات والمهارات العقلية التي يستخدمها الفـ رد فـ ي الاستجابة لمفردات الاختبار. مثال ذلك، يمكن سؤال الطلبة أن 'يفكروا بصوت عال' وهم يجيبون على أسئلة اختبار الاستدلال. ومثل هذه الطريقة يمكـ ن أن تكشف أن الاختبار يقيس فعلا القدرة على الاستدلال التي يزعم قياسها، أو قـ د تكشف عن أن الاختبار يقيس عوامل أخرى ترتبط بالمفردات المـ ستخدمة، أو القدرة على فهم المادة المقروءة.

ويجب كذلك دراسة درجة تجانس محتوى الاختبار لمعرفة ما إذا كان الاختبار يقيس سمة أو خاصية واحدة. فمقاييس التناسق الداخلي مثل معامـ ل ألفـ ا، أو معامل كودر ريتشاردسون، قد توفر لنا معلومات عن التناسق الداخلي للاختبار. وسوف ندرس هاتين المعادلتين بعد قليل أثناء مناقشة ثبات المقاييس. وتوفر لنا مقاييس التجانس أدلة ذات علاقة بالتكوين الفرضي الذي نقيسه، لأنها تصف لنا السمة أو السمات التي يقيسها الاختبار. ومع ذلك فإن التحليل الداخلي للاختبار ليس كافيا كدليل وحيد على صدق الاختبار، ولكنه يوفر لنا معلومات مساعدة، يمكن أن تلقي ضوءا على صدق الاختبار.

صدق الاختبارات محكية المرجع:

تهتم الاختبارات محكية المرجع بقياس أهداف تدريس ضيقة عادة. ولذلك فإن الاهتملم الرئيسي لهذا النوع من الاختبارات يتركـ ز علـ ى الـ صدق المـ رتبط بمحتوى الاختبار. ويشير هدف التدريس إلى عنصرين (Thorndike, 1997):

١- معلومات المحتوى المتعلقة بالمجال الذي يقيسه الاختبار.
٢- ما يمكن للطالب أن يفعله بهذا المحتوى.

ويجب أن يظهر هذان العنصران في مفردة الاختبار بالطريقة التي يدعو إليها الهدف إذا أردنا أن تكون المفردة مؤشرا صادقا بالتحصيل لهذا الهدف.

ومن الجوانب التي فد تهمل من محتوى الاختبار الظروف التي يختبر فيها الطلاب. فإذا كان الزمن المخصص للاختبار أقل من أن يسمح لمعظـ م الطـ لاب بالإجابة على جميع الأسئلة تصبح سرعة الاستجابة عاملا في محتـ وى الاختبـ ار. وإذا كانت ظروف إجراء الاختبار غير مواتية، تصبح هذه الظـ روف جـ زءا مـ ن

محتوى الاختبار *بالنسبة لهؤلاء الطلاب*. ونظرا لأن مثل هذه العوامل تختلف من محموعة لأخرى من الطلاب، يختلف محتوى الاختبار حسب المجموعة التي يطبق عليها. ويرتبط صدق المحتوى بدرجة الاختبار وجميع العوامل التي تؤثر على هذه الدرجة، بما في ذلك وضوح التعليمات وسلامة إجراءات تقدير الدرجة. وعندما يكون محتوى الاختبار عاملا مؤثرا في استخدام درجة الاختبار يجب الانتباه تماما إلى جميع العوامل التي تؤثر علي محتوى الاختبار وتصبح جزءا منه.

ويحدد صدق المحتوى كما سبق أن رأينا رأي محكمين من المدرسين وخبراء المنهج. وهناك طريقة أخرى إحصائية أو أمبيريقية للحصول على أدلة لصدق المحتوى بالنسبة للاختبارات محكية المرجع. وهي أن الاختبارات محكية المرجع يجب أن تزيد الفروق بين المجموعات التي أتقنت المقرر والمجموعات التي لم تتقن هذا المقرر، كما يجب أن تقلل في نفس الوقت من الفروق داخل المجموعة الواحدة (رجاء أبو علام، ١٩٨٧). ولذلك فإن الاختبار محكي المرجع المثالي يجب أن يقسم المفحوصين إلى محموعتين متجانستين: مجموعة المتقنين ومجموعة غير المتقنين.

والمشكلة بالطبع هي كيفية تعريف الإتقان. وأحد الطرق هي سؤال المدرسين عن الطلبة المؤكد أنهم طلبة متقنون، والطلبة المؤكد أنهم غير متقنين. وهذه الطريقة يمكن أن تعطينا مجموعتين مختلفتين اختلافا واسعا، وفي هذه الحالة يجب حذف الطلبة الذين يقعون في الوسط. ومن الطرق الأخرى مقارنة بين الطلبة الذين تلقوا تعليما في الهدف والطلبة الذين لم يتعلموا هذا الهدف بعد. وهناك طريقة ثالثة وهي مقارنة أداء الطلبة قبل التعليم بأدائهم عقب التعليم. ولكل طريقة من هذه الطرق نواحي قصورها، وكلها تتأثر بمشكلة عدم ثبات فروق الدرجات أو تغيرها. إلا أن أي طريقة منها توفر لنا بعض الأدلة عن صدق الأنشطة الموجهة نحو أهداف التدريس، وصدق الاختبار كمقياس لإتقان تلك الأهداف.

وتشبه هذه الطريقة في تحقيق الصدق الطريقة التي سبق ذكرها عند مناقشة الصدق المرتبط بالمحتوى في جزء سابق من هذا الفصل، والتي تقوم على تحليل مفردات الاختبار. وعند تطبيق هذه الطريقة على الاختبارات محكية المرجع فإننا نقسم المفحوصين إلى مجموعتين: المتقنين في مقابل غير المتقنين، أو الذين درسوا الهدف في مقابل أولئك الذين لم يدرسوه، ونحصل بذلك على نسبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة في كل مجموعة. والمفردة الصادقة هي المفردة التي يزيد عدد من أجابوا عليها إجابة صحيحة في المجموعة المتقنة أو التي درست

الهدف زيادة كبيرة على نسبة النجاح في المجموعة الأخرى. وفي أقصى الحالات يجب أن تكون نسبة نجاح المتقنين ١٠٠٪، في حين تكون نسبة نجاح غير المتقنين راجعة إلى عامل الصدفة. ويجب أن تقسم الدرجة الكلية للاختبار المفحوصين إلى متقنين حصلوا جميعا على الدرجة النهائية أو درجة قريبة من النهائية، وغير المتقنين الذين حصلوا على درجات كلية قريبة جدا من الصفر. ويجب ألا يكون هناك أية أخطاء راجعة إلى عملية التصنيف.

ومن النادر أن يكون الإتقان مطلقا. ففي كل صف نجد درجات متباينة من الإتقان. والواقع أن أحد مشكلات مفهوم الاتقان ترتبط بتحديد تعريف مقبول للإتقان (Shrock & Coscarelli, 2000). وميزة التقويم القائم على الاختبارات محكية المرجع هي أننا نعرف نظريا على الأقل ما يمكن أن يقوم به الطلاب المتقنون، ونوع المشكلات التي يستطيعون حلها أو المهام التي يمكن أن يقوموا بها. ويرتبط تعريف مفهوم الاتقان بما يعرف بدرجة القطع، وهي الدرجة التي تفصل بين المتقنين وغير المتقنين.

ويرى شروك وكوسكاريلي (Shrock & Coscarelli, 2000, p. 41) أن تحديد درجة القطع عملية صعبة تماما رغم أهميتها، فهي متطلب ضروري للاختبارات محكية المرجع، لأن على أساسها نحدد الطلبة المتقنين وغير المتقنين. وعند الانتهاء من بناء الاختبارات بالطريقة السابق ذكرها لابد من تحديد درجة القطع حتى يمكن تحديد مستوى الاتقان. وهناك عدة أساليب لتحديد هذه الدرجة أهمها ثلاث طرق هي:

١- طريقة المحكمين الخبراء.

٢- طريقة أنجوف.

٣- طريقة المجموعات المتقابلة.

ومهما كانت الطريقة التي يستخدمها واضع الاختبار لتحديد درجة القطع إلا أن المحكمين يجب أن يكون لهم دور في مرحلة ما من مراحل تحديد تلك الدرجة. ورغم أن بعض الطرق تعتمد اعتمادا كبيرا على التكميم والعمليات الإحصائية، إلا أننا يجب ألا ننساق إلى الاعتقاد بأن الأرقام يمكن أن تكون بديلا عن رأي المحكمين.

الثبات

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في نفس الاختبار (أو مجموعات من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة) عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات. وبهذا المعنى يرتبط مفهوم الثبات بما يسمى إحصائيا أخطاء القياس المتضمن في كل درجة من درجات المقياس.

ومعامل الثبات هو معامل ارتباط بين درجات الأفراد في المقياس في مرات الإجراء المختلفة، أو بين تقديرات من يقومون بتقدير الدرجات في المرات المختلفة، أو بين نتائج إجراء المقياس على مجموعة واحدة من الأفراد يقوم بالإجراء فيها أخصائيون مختلفون. أي أن معامل الثبات هو معامل ارتباط بين المقياس ونفسه، فنحن نحسب معامل الثبات بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ونفسه، أو بين درجات المقياس وصورة أخرى مكافئة له. ولذلك فإننا عندما نتكلم عن الثبات إنما نتكلم عن طريقتين مختلفتين: هما استقرار درجات الاختبار، أو التناسق الداخلي لمفردات الاختبار.

ولذلك فإن تقدير ثبات الاختبار أو أي مقياس آخر إنما يشير إلى نوع معين من اتساق الدرجات. فدرجات المقياس ليست ثابتة بشكل مطلق، فهذه الدرجات قد تكون ثابتة عبر فترة زمنية (استقرار الدرجات)، أو عبر عينة مماثلة من البنود (التناسق الداخلي للاختبار)، أو عبر مقدرين مختلفين، وهكذا. ومن الممكن أن يكون الاختبار ثابتا في جانب من هذه الجوانب وغير ثابت في جانب آخر. ويحدد استخدام المقياس والمعنى الذي نستقيه من درجاته الأسلوب المناسب من الثبات. فإذا أردنا معرفة حالة الأفراد في المستقبل فلابد من معرفة مدى استقرار الدرجات عبر فترة زمنية. ومن ناحية أخرى إذا أردنا أن نعرف مدى التحول في فرد من الأفراد في حالة القلق التي لديه من لحظة لأخرى يكون عامل استقرار الدرجات أمرا غير مرغوب فيه حتى نحصل على المعلومات التي نريدها. وعلى هذا فإننا نحتاج لكل تفسير من التفسيرات نوعا مختلفا من الثبات.

والثبات ضروري للمقياس، ولكنه ليس بديلا عن الصدق. والمقياس الذي يعطينا درجة غير مستقرة أو غير متسقة، لا يمكن أن يكون صادقا. ومن الناحية الأخرى إذا كانت درجة ثبات الاختبار عالية جدا، فهذا ليس دليلا على صدق

المقياس. ولذا فإن انخفاض معامل الثبات يحد من الصدق، ولكن ارتفاع معامل الثبات، لا يضمن درجة مرضية من الصدق.

نظرية الثبات:

من المفيد للتمييز بين ثبات الاختبار وصدقه، أن نفرق بين *الأخطاء العشوائية للقياس، والأخطاء المنتظمة للقياس.* والأخطاء العشوائية هي أخطاء ترجع إلى الصدفة البحتة. وهذه قد تؤدي إلى تضخم الدرجات أو انكماشها بطريقة لا يمكن التنبؤ بها. مثال ذلك نفرض أن أحد اختبارات التربية الرياضية يتضمن ركل كرة القدم لأبعد مسافة ممكنة. ويعطي المدرب تعليمات بذلك إلى التلاميذ. ويتم قياس المسافة التي يركل التلميذ فيها الكرة. وهدف الاختبار هو الحصول على درجة تعبر عن قدرة التلميذ على ركل الكرة. ومن المؤكد أنه إذا طلبنا من نفس التلميذ ركل الكرة في عدة مناسبات مختلفة، فإننا لن نحصل على نفس الدرجة (المسافة) في كل مرة.

لنفرض أننا طلبنا من التلاميذ ركل كرة القدم في يومين متتاليين. فإذا قارنا بين درجات (مسافة ركل الكرة) كل تلميذ في اليوم الأول بدرجاته في اليوم الثاني، فإننا غالبا ما نحصل على درجات مختلفة لكل تلميذ. ومعظم الفروق تكون صغيرة، إلا أن بعضها يكون كبيرا، مع وجود نسبة محدودة من الفروق الكبيرة جدا. والنتائج غير متجانسة من يوم لآخر. أي أنها غير ثابتة.

وهناك ثلاثة أنواع من أخطاء الصدفة، أو الأخطاء العشوائية، التي تؤدي إلى عدم الاتساق بين الدرجات في اليومين:

١- **قد يتغير التلميذ بالفعل** من اليوم الأول إلى اليوم الثاني. فقد يشعر في يوم أنه أفضل منه في اليوم الآخر. فقد يشعر في يوم بأنه متعب، أو أقل اهتماما بالنشاط.

٢- **قد يتغير العمل نفسه** في اليومين. فقد تكون الكرة المستخدمة في اليوم الأول غير الكرة المستخدمة في اليوم الثاني، فقد تكون أخف، أو أقل امتلاء بالهواء. وقد يسمح المدرب للتلميذ في اليوم الأول بالجري حول الملعب قبل بدء نشاط ركل الكرة. وقد يطلب منهم في اليوم الثاني ركل الكرة فقط. وقد تساعد هذه التغيرات بعض التلاميذ دون البعض الآخر.

٣- **عينة السلوك المحدودة المستخدمة** تؤدي إلى عدم استقرار الدرجة.

فالعينة الصغيرة للسلوك معرضة لأنواع كثيرة من مؤثرات الصدفة، فقد يكون هناك نشاط للرياح عند ركل الكرة في يوم دون اليوم الآخر. وقد يفقد التلميذ توازنه عند ركل الكرة، أو قد تخونه قدمه عند تصويبها نحو الكرة. ويتعلق ثبات القياس بهذه الأنواع من التأثيرات العشوائية في الدرجات.

ونجد من ناحية أخرى أن بعض الأخطاء أخطاء منتظمة يمكن التنبؤ بها. ففي المثال السابق عن ركل كرة القدم، لنفرض أن المدرب يعطي التعليمات باللغة العربية الفصحى التي لا يستطيع بعض الأطفال فهمها. وهنا نجد أن الأطفال الذين لا يفهمون اللغة العربية الفصحى فهما جيدا سوف تنخفض درجاتهم مقارنة بالتلاميذ القادرين على فهم التعليمات باللغة الفصحى. وهذا الانخفاض في الدرجات منتظم في عملية ركل الكرة في كل مرة، ويمكن التنبؤ بأنه سوف يؤدي إلى خفض درجة هؤلاء الأطفال. وهذه الأخطاء المنتظمة هي أخطاء تتعلق بصدق القياس. حيث إننا نجد أن صدق الاختبار ينخفض كلما حدث تغير منتظم في الدرجات لا يرجع إلى عملية القياس نفسها. ففي هذه الحالة لا نقيس فقط سلوك ركل الكرة، ولكننا نقيس بدرجة ما قدرة التلميذ على فهم اللغة العربية الفصحى.

وللتأكد من نوع المشكلة التي أمامنا وهل هي تتعلق بالثبات أم بالصدق، فإننا نحدد أولا ما إذا كانت المشكلة تتعلق بالأخطاء العشوائية أم الأخطاء المنتظمة. فلو أعطينا مثلا أحد الفصول اختبار ركل كرة القدم السابق، واستخدمت فيه كرتان إحداهما قوية، والثانية رخوة، وكان استخدام التلاميذ لأي من الكرتين يرجع للصدفة البحتة، فإن التباين الذي يرجع إلى الكرة يكون مشكلة تتعلق بالثبات. ذلك أن التباين الذي يرجع للكرة خطأ عشوائي ويؤثر على تناسق القياس. وإذا طلب من التلاميذ ركل كرة القدم حسب الحروف الأبجدية، وكان اليوم ممطرا، وازداد تأثر الكرة بالمطر مع تتابع ركل الكرة، فإن التباين الذي يرجع إلى تأثر الكرة بمياه الأمطار هو تباين يتعلق بالصدق. ذلك أن درجات التلاميذ الذين كانوا في أول القائمة تصبح أعلى من درجات التلاميذ الموجودين في نهاية قائمة الفصل، بسبب تأثر الكرة بالمطر. أي أن صدق درجات ركل الكرة ينخفض لأن الدرجات لا تعكس قوة الركلة فقط، بل إنها تعكس كذلك الترتيب الأبجدي لتلاميذ الفصل. وهذا مثال على الخطأ المنتظم الذي يؤثر على صدق القياس.

ويهتم الثبات بمدى تناسق ما نقيسه. ولا يهتم إن كنا نقيس ما نريد قياسه، فهذا أمر يخص الصدق. ومن الممكن أن تكون الأداة ثابتة وليست صادقة، إلا أنها

لا يمكن أن تكون صادقة إلا إذا كانت ثابتة أولا. وقد سبق أن ذكرنا مثال عرض الجبهة كمثال على قياس الذكاء، فهذا دليل على ثبات القياس، دون صدقه. ويمكن أن يكون القياس ثابتا مهما تعددت مرات قياس عرض الجبهة، ولكن هذه الطريقة ليست صادقة في قياس الذكاء، لأن عرض الجبهة لا يرتبط بأي مقياس آخر للذكاء، ولا تسانده أي نظرية من نظريات قياس الذكاء.

ويتأثر الثبات بالأخطاء العشوائية، وهذه ترجع إلى العوامل التي تؤدي إلى الاختلافات بين الدرجات من تطبيق نفس الأداة مرات متتالية، أو في تطبيق أداة مكافئة لها.

وترجع الأخطاء العشوائية إلى مصادر متعددة. فقد تكون الأخطاء متأصلة في الأداة ذاتها، كأن يكون الاختبار قصيرا جدا، مما يؤدي إلى حصول التلاميذ الذين يعرفون الإجابة على هذا العدد المحدود من الأسئلة على درجات أعلى مما يستحقون، في حين أن التلاميذ الذين لا يعرفون الإجابة على هذه الأسئلة سوف يحصلون على درجات أقل مما يستحقون. فإذا صمم اختبار مثلا لقياس درجة معرفة التلاميذ بعواصم المحافظات المصرية. وسألنا خمسة أسئلة فقط، فمن المحتمل أن يحصل التلميذ الذي يعرف أسماء العواصم الخمس فقط على درجة كاملة، في حين يحصل التلميذ الذي لا يعرف أسماء هذه العواصم الخمس ويعرف أسماء باقي العواصم، على صفر. ففي مثل هذه الاختبارات القصيرة جدا يلعب الحظ دورا كبيرا منه في الاختبارات الطويلة. وإذا كان الاختبار سهلا جدا لدرجة أن معظم التلاميذ يعرفون الإجابة الصحيحة، فإن الدرجة النسبية للتلاميذ سوف تعتمد على عدد قليل من الأسئلة، ويدخل الحظ أيضا كعامل رئيسي في الدرجة. وإذا كانت الأسئلة في معظمها غامضة غير واضحة، فإن الذين يستجيبون بالطريقة التي يريدها المدرس، يحصلون على درجات عالية، في حين أن باقي التلاميذ الذين أجابوا إجابات تعتمد على الصدفة أيضا سوف يحصلون على درجات منخفضة. أي أن طريقة تقدير الدرجات تؤثر في الثبات، ولذلك إذا كان تقدير الدرجات دقيقا أدى ذلك إلى ارتفاع الثبات، وإذا كان غير دقيق أدى ذلك إلى انخفاض الثبات.

وقد ترجع الأخطاء إلى طريقة إجراء الاختبار، فإذا أجرى فاحص غير متمرس اختبارا فرديا في الذكاء مثلا، ابتعد أداؤه عن الطريقة المقننة لإجراء الاختبار، وترتب على ذلك أخطاء في الإجراء وفي تقدير الدرجات. كما أن ظروف إجراء الاختبار مثل الإضاءة والتهوية والحرارة، تؤثر على أداء التلاميذ. وإذا كانت تعليمات إجراء الاختبار غامضة أثر ذلك على أداء التلاميذ أيضا.

وهناك الأخطاء التي ترجع إلى التلميذ نفسه، فالتقلبات التي ترجع إلى عوامل مثل الدافعية، والميل، والتعب، والحالة الصحية، والقلق، وغير ذلك من العوامل الانفعالية والعقلية تؤثر على نتائج الاختبار.

طرق حساب معامل الثبات:

عند حساب معامل الثبات نحصل على درجات الأفراد في المقياس بإجرائه أكثر من مرة أو بالحصول على درجات متكافئة في نفس الإجراء، أو أكثر من إجراء وعلى هذا الأساس يمكن تحديد طرق حساب الثبات (جدول ٢١-٢)، فيما يلي:

١- إجراء صورتين متكافئتين من المقياس وحساب معامل الارتباط بين درجات نفس الأفراد في كل منهما (تكافؤ الدرجات).

٢- إجراء نفس الصورة من المقياس على نفس الأفراد مرتين وحساب معامل الارتباط (استقرار الدرجات).

٣- تجزئة المقياس الواحد إلى مجموعتين متكافئتين من المفردات، وإعطاء درجة لكل فرد على كل من القسمين وحساب معامل الارتباط (الاتساق الداخلي).

٤- تباين المقياس وتباين المفردات (الاتساق الداخلي).

١- **طريقة الصور المتكافئة:** يفترض في هذه الطريقة أنه يمكن تصميم صورتين متكافئتين من المقياس الواحد، ويشترط لتكافؤ الصورتين أن يتحقق ما يلي:

أ- أن تكون المجالات والموضوعات التي تقيسها الصورتان واحدة.

ب- تساوي نسبة المفردات التي تخص كل موضوع من الموضوعات.

ج- تماثل مستوى صعوبة المفردات أو انحرافها المعياري.

د- تشابه طريقة صياغة المفردات.

هـ- تساوي طول الصورتين وطريقة إجرائهما وتقدير درجاتهما وتوقيتهما.

و- تساوي متوسط وتباين درجات الأفراد في الصور المتكافئة.

ومن المفيد في كثير من المواقف التطبيقية أن يكون لدينا صور مختلفة من الاختبار. مثال ذلك إذا كنا نتابع تطور حالة فرد العلاجية، فقد نحتاج إلى إجراء اختبار لقياس القلق أو الاكتئاب على فترات منتظمة. وتطبيق نفس الاختبار عدة مرات أمر غير مناسب، وفي هذه الحالة من الأفضل أن يكون لدينا أكثر من صورة للاختبار. ولكن لا نستطيع الاعتماد على استخدام الصور المتكافئة إلا إذا كان

الارتباط بين درجاتهما مرتفعا (وكذلك المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتوزيع الدرجات). وهذا النوع من الارتباط هو ثبات الـ صور المتكافئ ـة. وإذا انخف ض معامل الثبات عن ٠,٩٠ فمن الصعب التسليم بتكافؤ الدرجات في الصورتين. ومـ ن النادر أن نجد اختبارات تعطي معامل ثبات الصور المتكافئة مرتفعا إلى هذا الحـ د. ولكن مع التطور الهائل في استخدام الحاسب الآلي في تقنين الاختبارات أصبح من الأسهل الحصول على اختبارات لها صور متكافئة.

جدول ٢١-٢ طرق تقدير الثبات

الطريقة	نوع الثبات	الإجراء
الصور المتكافئة	قياس التكافؤ	إعطاء صورتين من المقياس لنفس المجموعة في فترتين متتاليتين.
إعادة الإجراء	قياس الاستقرار	إعطاء نفس المقياس مرتين لنفس المجموعة في فترتين تفصلهما فترة قصيرة (يوم) أو فترة طويلة (عدة سنوات).
إعادة الإجراء بصورة مكافئة	قياس الاستقرار والتكافؤ	إعطاء صورتين من المقياس لنفس المجموعة تفصلهما فترة زمنية طويلة نسبيا.
التجزئة النصفية	قياس التناسق الداخلي	إعطاء الاختبار مرة واحدة، فصل درجات المقياس في نصفين متكافئين (المفردات الفردية والزوجية)، مع تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون.
تباين المفردات	قياس التناسق الداخلي	إعطاء المقياس مرة واحدة، تقدير درجات المقياس كاملا ثم تطبيق معادلة كودر ريتشاردسون، أو معادلة ألفا.

٢- **طريقة إعادة الإجراء:** في هذه الطريقة يعاد تطبيـ ق نفـ س المقيـ اس علـ ى مجموعة من الأفراد. وحساب معامل الثبات بهـ ذه الطريقـ ة يتـ أثر بـ بعض العوامل، وقد سبق أن تناولنا هذه العوامل عند مناقشة نظرية الثبات والعوامـ ل المؤثرة في الثبات بشكل عام. وسوف نناقش هذه العوامل هنا بتفصيل أكثـ ر حيث إنها ترتبط ارتباطا وثيقا بطريقة إعادة الإجراء. وفيما يلي نتناول هـ ذه العوامل:

أ- **التغيرات الحادثة في الأفراد:** إذا أعطينا مجموعة من الأفراد اختبارا فـ ي الذكاء، ثم أعدنا إجراء نفس الاختبار عليهم عقب انتهائهم منه مباشرة، فلا شك في أننا سوف نحصل على معامل ثبات مرتفع للغاية، مع التسليم بـ أن الأفراد لم يكونوا متعبين ولم يصبهم الملل. إلا أن الحصول على معامـ ل

ثبات بهذه الطريقة يعطينا معاملا زائفا بالغ الارتفاع حيث إن معظم الأفراد سوف يتذكرون إجاباتهم. وللتغلب على مثل هذه الصعوبة فمن الطبيعي أن يفصل بين الإجرائين فترة زمنية معقولة لا تقل عن أسبوعين ويمكن أن تزيد عن ذلك. فإذا طبقنا الاختبار على مجموعة من الأطفال وكانت الفترة الفاصلة بين الإجرائين ثلاثة أشهر مثلا، سوف تحدث تغيرات حقيقية في هؤلاء الأطفال، وحيث إن الأطفال ينمون بسرعات متفاوتة فإن الارتباط بين مجموعتي الدرجات سوف "يبدو" منخفضا، وكلمة يبدو هنا مقصودة لأنها تعكس حقيقة أن التغيرات في الدرجات هي تغيرات ترجع إلى أخطاء القياس وليست إلى تغيرات حقيقية في المتغير. وإذا كنا نقوم بحساب معامل الثبات لاختبار يقيس حالات مزاجية عابرة مثل الخوف أو الغضب، فإن معامل الثبات المحسوب بطريقة إعادة الإجراء سوف يكون منخفضا جدا، لأن هناك اختلافات حقيقية سوف تحدث بين الإجراءين. ولذلك فإن استخدام طريقة إعادة الإجراء مع الاختبارات التي تقيس متغيرا لحالات وقتية مثل المتغير السابق ذكره يستلزم محاولة رفع مستوى الخوف والغضب في الإجراءين. ومن هذا يتضح أنه بالرغم من أننا نرغب في الحصول على معامل ثبات مرتفع بطريقة إعادة الإجراء إلا أن اختلاف الدرجات في المرتين يدعونا إلى عدم الثقة في أي من الإجراءين، وعلى هذا فإننا عند اختيار طريقة لحساب معامل الثبات يجب أن نأخذ في الاعتبار نوع المتغير الذي نقيسه، وطبيعة العينة التي نستخدمها. أضف إلى هذا أن موقف المقياس في الإجراء الأول كثيرا ما يختلف عن موقف المقياس في الإجراء الثاني، حيث لا يكون المفحوصون متأثرين في المرة الثانية بغرابة الموقف، وما قد يصحبه من توتر انفعالي. وبذلك تتأثر درجات الإجراء الأول بعوامل نفسية معينة بينما تتأثر درجات الإجراء الثاني بعوامل أخرى مثل الألفة بموقف الاختبار.

ب- **العوامل التي تزيد من أخطاء القياس:** ننتقل الآن إلى العوامل التي تضعف معامل الثبات بطريقة إعادة الإجراء وبالتالي تزيد من أخطاء القياس. وبعض هذه العوامل واضح ولا يحتاج إلى مناقشة. فبعض الأفراد لا يشعرون أنهم في أحسن أحوالهم أثناء اختبارهم مما يضعف من أدائهم في الاختبار. وأهم أسباب ذلك الحالة الصحية مثل البرد والصداع، والمشكلات المنزلية أو الانفعالية التي تؤثر في درجات الاختبار. والشعور بالإرهاق من الليلة السابقة، إلى آخر ذلك من العوامل التي لا نهاية لها.

وهناك عوامل أخرى مشابهة تؤثر في درجات الاختبار، مثل كرسي غير مريح، أو قلم غير سليم، أو ترك مجموعة من الأسئلة دون انتباه، أو قلب صفحتين من صفحات الاختبار معا. وكل هذه العوامل قادرة على خفض معامل ثبات الاختبار. وهذه العوامل يصعب تجنبها لأنها جزء من الممارسات الحياتية اليومية، ولذلك فإن معامل ثبات أفضل الاختبارات لا يمكن أن يكون تاما. كما يجب ألا ننسى انتقال أثر التدريب من الإجراء الأول إلى الإجراء الثاني مما قد يؤثر على درجات الأفراد خاصة وأن الفروق الفردية تلعب دورها في اختلاف درجة الانتقال.

والعوامل التي ناقشناها حتى الآن ترجع إلى الأفراد وليس إلى الاختبار نفسه. إلا أن هناك بعض خصائص الاختبارات التي قد تؤدي إلى ضعف معامل الثبات بطريقة إعادة الإجراء. ومن المفروض أن يتم استبعاد هذه العوامل أثناء بناء الاختبار، إلا أنه من الصعب في بعض الاختبارات تجنب مصادر الخطأ تجنبا تاما، وتتمثل مصادر الخطأ هذه فيما يلي:

- **احتواء الاختبار على تعليمات رديئة:** وهذه تعتبر من المصادر الشائعة في الاختبارات مما يؤدي إلى صعوبة فهم المختبرين بما يجب عليهم عمله. وقد يترتب على هذا أن يكون أداء الأفراد أفضل في مرة دون أخرى. وهناك مصدر آخر مشابه للخطأ ينشأ عندما يطلب الاختبار شكلا معقدا من الاستجابة. فعندما يطلب الاختبار مثلا وضع علامة على ورقة الاجابة على 'أ' إذا كان السؤال صحيحا، وعلى 'ب' إذا كان خاطئا فإن مجال الخطأ هنا يكون محدودا، إلا أن بعض الاختبارات تتطلب استجابات معقدة جدا تصعب من الأمر على المستجيب، وبذلك تصبح مصدرا من مصادر الخطأ.
- **التقدير الذاتي للاستجابات:** وهذا مصدر آخر من مصادر الخطأ إذ يترتب عليها اختلافات كبيرة بين المقدرين في المرة الواحدة أو بين تقديرات المقدر الواحد في المرتين. ولاشك في أن التقديرات الذاتية تضعف ثبات الاختبار بشكل كبير، ولهذا السبب تستخدم معظم الاختبارات التربوية والنفسية الطريقة الموضوعية في تقدير الاستجابات.
- **التخمين:** والتخمين مصدر آخر من مصادر عدم الثبات. ومن الواضح أن هذا الأمر يؤثر بشكل رئيسي في اختبارات القدرات. إلا أن استخدام الاختيار من متعدد، وعدد كبير من الأسئلة يقلل من أثر هذا العامل.

ج- العوامل التي تضخم أو تشتت معامل الثبات بطريقة إعادة الإجراء: سبق أن ذكرنا أننا نقيس الثبات باستخدام معامل الارتباط. وهناك عوامل تؤدي إلى زيادة معامل الارتباط زيادة كبيرة ولا تمثل الثبات الحقيقي في طريقة إعادة الإجراء بمعنى أنه قياس خال من الأخطاء لاستقرار درجات الاختبار. وأهم هذه العوامل ما يلي:

- **الفاصل الزمني بين الإجراءين:** وهذه أحد مصادر الخطأ التي سبق ذكرها. وهي ترك فترة صغيرة بين الإجراءين. ففي هذه الحالة يرتفع معامل الارتباط لأن أفراد العينة يتذكرون بعض استجاباتهم السابقة. ويرى كلاين (Kline, 2000) أن الفاصل الزمني بين الإجراءين لا يجب أن يقل عن ثلاثة أشهر. وإن كنا نرى أن هذه الفترة طويلة جدا وبخاصة بالنسبة للاختبارات التي لا تتأثر كثيرا بتذكر الاستجابات مثل اختبارات الشخصية ومقاييس الاتجاهات. أما الاختبارات التحصيلية واختبارات القدرات فإن عامل التذكر فيها مرتفع، ولذلك نرى أن الفترة بين الإجراءين يجب ألا تقل عن شهر في الاختبارات التي لا تتأثر كثيرا بعامل التذكر. أما الاختبارات التي يخشى من تأثرها بعامل التذكر فيجب ألا تقل عن ثلاثة أشهر كما ذكر كلاين.

- **مستوى صعوبة مفردات الاختبار:** ولهذا العامل أهميته الخاصة في اختبارات القدرات واختبارات التحصيل، حيث يلعب مستوى صعوبة المفردة دورا هاما. فإذا كانت الأسئلة سهلة جدا بالنسبة للمستجيبين ارتفع معامل الثبات بطريقة إعادة الإجراء ارتفاعا كبيرا، لأن المستجيبين يعطون الإجابة الصحيحة باستمرار. وكمثال على ذلك إذا احتوى الاختبار مثلا على سؤال مثل ٢ + ٢ = ؟ فإن مثل هذا السؤال لن يتأثر بالعوامل السابقة التي ذكرنا أنها تخفض معامل الثبات. كما أن الأسئلة الصعبة جدا سوف يكون لها نفس الأثر على معامل الثبات لأنه يستحيل على المستجيبين إعطاء الإجابات الصحيحة عليها.

- **المستجيبون:** المعاينة من العوامل الأخرى المؤثرة على معامل الثبات بطريقة إعادة الإجراء. حيث إن لطبيعة العينة التي يطبق عليها الاختبار أثرها على معامل الثبات. مثال ذلك إذا كان لدينا اختبار مصمم للمجموعات الإكلينيكية فمن الضروري الحصول على بيانات معامل الثبات بطريقة إعادة الإجراء من نفس المجموعات. ومن المعروف أن بعض

المجموعات الإكلينيكية من الصعب اختبارها مثل الذهانيين، وبالتالي فإن معامل الثبات سوف يكون منخفضا. ويجب على الإكلينيكي أن ينتبه إلى هذه المشكلة عند تفسير نتائج الاختبارات النفسية التي يطبقها على مثل هذه المجموعات. وإذا حصلنا على بيانات معامل الثبات من مجموعة من الأفراد العاديين لاختبار سوف يستخدم مع المجموعات الإكلينيكية فإن معامل الثبات سوف يكون مضللا.

- **حجم العينة:** معاملات الارتباط كغيرها من المؤشرات الإحصائية لها خطأ معياري يبين مدى الثقة في النتائج. ولقد رأينا من قبل عند مناقشة أثر حجم العينة على الخطأ المعياري كيف أن كبر حجم العينة يؤدي إلى انخفاض الخطأ المعياري (الفصل السادس). ويترتب على ذلك أنه يجب أن يكون حجم العينة التي نحصل منها على بيانات عن معامل الثبات بطريقة إعادة الإجراء كبيرا بدرجة كافية حتى نخفض من قيمة الخطأ المعياري. وهذا يعني من الناحية العملية أنه يجب ألا يقل حجم العينة عن ١٠٠ فرد. ولكن حجم العينة وحده ليس كافيا لضمان حسن اختيار العينة، صحيح أن الحجم الكبير للعينة يقلل من الخطأ المعياري، ولكن إذا كانت العينة غير ممثلة للمجتمع فإن البيانات التي نحصل عليها من هذه العينة لن تكون بذات قيمة كبيرة. مثال ذلك إذا أردت حساب معامل الثبات لأحد اختبارات الذكاء وحصلت على العينة من مدرسة معروفة بانتقائها لتلاميذها فإن معامل الثبات الذي نحصل عليه من هذه العينة لن يكون بذي قيمة كبيرة مهما انخفضت قيمة الخطأ المعياري.

وخلاصة القول أننا نرى، في ضوء العوامل السابق ذكرها، أن معامل الثبات بطريقة إعادة الإجراء يجب أن يكون مرتفعا بدرجة كافية (لا يقل عن ٫٨٠) مع فاصل زمني كاف بين مرتي الإجراء، إذا كنا نريد أن يكون لهذا المعامل فائدة عملية أو نظرية. كما يجب أن يكون حجم العينة كبيرا (لا يقل عن ١٠٠ فرد) وتكون العينة ممثلة للمجتمع الذي ننوي تطبيق الاختبار عليه.

٣- **طريقة التناسق الداخلي:** وتضم هذه الطريقة طريقتين هما التجزئة النصفية وحساب تباين مفردات الاختبار. ويلاحظ أنه كما كان الحال في قياس الثبات بطريقة إعادة الإجراء فإن جميع المعاملات يجب أن تحسب على عينات ممثلة للمجتمع الذي صمم الاختبار من أجله، ويجب أن يكون حجم العينة كبيرا لايقل عن ١٠٠ فرد. ونناقش فيما يلي كلا من الطريقتين اللتين

تقيسان التناسق الداخلي للاختبار.

أ- **التجزئة النصفية:** في هذه الطريقة تتم تجزئة المقيـ ـاس إلـ ـى نـ ـصفين، ويعطى كل فرد درجة في كل نصف، أي أننا بعد تطبيق المقياس نقسمه إلى صورتين متكافئتين. وأفضل أساس للتقسيم في هذه الطريقة هي أن يحتوي القسم الأول على المفردات الفردية (١، ٣، ٥، ..)، والقسم الثاني على المفردات الزوجية (٢، ٤، ٦، ..) حتى نقلل ما أمكن من العوامـ ـل المؤثرة في أداء الأفراد، مثل الوقت، والجهد، والتعب، والملل، وغيرها، وميزة هذه الطريقة هو توحيد ظروف الإجراء توحيدا تاما، ونظـ ـرا لأن معامل الارتباط في هذه الحالة يكون بين نصفي المقياس، فقـ ـد ظهـ ـرت عدة معادلات تعدل معامل الارتباط بين النـ ـصفين، بحيـ ـث تأخـ ـذ فـ ـي اعتبارها مضاعفة طول الاختبار، ومن أهم هـ ـذه المعـ ـادلات معادلـ ـة سبيرمان براون:

$$\text{ر}_{١١} = \frac{٢\ \text{ر}_{\text{ص}}}{١ + \text{ر}_{\text{ص}}}$$

حيث

$\text{ر}_{١١}$ معامل ثبات الاختبار كله.

$\text{ر}_{\text{ص}}$ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

فإذا كان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار = ,٦٠ فإن

$$\text{ر}_{١١} = \frac{٢(,٦٠)}{١+ ,٦٠} = \frac{١,٢٠}{١,٦٠} = ,٧٥$$

ويلاحظ أن طريقة التجزئة النصفية تؤكد حقيقة مهمة فيما يتعلق بالثبـ ـات، وهي أن معامل ثبات الاختبار يرتبط بطوله. فيزيد معامل الثبـ ـات عنـ ـدما يزداد طول الاختبار. ويندر أن يكون معامل ثبات الاختبارات التي تقـ ـل عن عشر مفردات مرتفعا. ولذلك يعتبر عشر مفردات هو الحـ ـد الأدنـ ـى للاختبار الثابت (Kline, 2000).

ب- **حساب تباين مفردات الاختبار:**

- **طريقة كودر- ريتشاردسون:** تفترض هذه الطريقة تساوي المفردات مع بعضها البعض في الأداة. وتستخدم عندما تقدر مفردات المقياس صفر أو ١. وتستخدم هذه الطريقة معادلتين هما:

معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠:

$$\text{ر}_{١١} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \cdot \frac{\text{ع}^{٢}_{\text{ك}} - \text{مج} \cdot \text{ع}^{٢}_{\text{ف}}}{\text{ع}^{٢}_{\text{ك}}}$$

حيث:

$\text{ر}_{١١}$ = معامل ثبات الاختبار.

ن = عدد مفردات الاختبار.

$\text{ع}^{٢}_{\text{ك}}$ = تباين الاختبار.

$\text{ع}^{٢}_{\text{ف}}$ = تباين المفردة.

ويعتمد حساب معادلة كودر - ريتشاردسون ٢٠ على توفر البيانات عن تباين كل مفردة من مفردات المقياس. وفي حالة عدم توفر هذه البيانات يمكن استخدام معادلة كودر-ريتشاردسون ٢١، التي تتميز بالسهولة والسرعة في حسابها حيث إنها لا تحتاج إلى معرفة تباين المفردات، ولكن يعيبها أنها أقل دقة من المعادلة السابقة.

معادلة كودر - ريتشاردسون ٢١

$$\text{ر}_{١١} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \cdot \left(١ - \frac{\text{م}\,(\text{ن} - \text{م})}{\text{ع}^{٢}_{\text{ك}}}\right)$$

- **طريقة معامل ألفا:** يعادل هذا المعامل طريقة كودر- ريتشاردسون ٢٠، ولذلك فهو يفترض تساوي المفردات في المقياس مع بعضها البعض. وتستخدم عندما يكون تقدير المفردات صفر، ١، ٢، ...، ويعتبر معامل ألفا أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المستخدمة في

البحوث المسحية كالاستبيانات أو مقاييس الاتجاه حيث يوجد مدى من الدرجات المحتملة لكل مفردة.

$$\text{ر}_{١١} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١}\left(١ - \frac{\text{مجـ} . \text{ع}^{٢}_{\text{ف}}}{\text{ع}^{٢}_{\text{ك}}}\right)$$

العلاقة بين الطرق الثلاث لحساب معامل الثبات:

رغم أننا ناقشنا كلا من الطرق الثلاث لحساب معامل الثبات بمفرده، إلا أنها في الواقع مرتبطة. فمعامل الثبات بطريقة التناسق الداخلي يتضمن العلاقة بين مفردات الاختبار وبعضها البعض. وتعتبر هذه المفردات عينة عشوائية من المجال الذي تقيسه. وثبات الصور المتكافئة مناظر بالضرورة ولكن المفردات وضعت في صورتين بدلا من صورة واحدة. ومعامل الثبات بطريقة إعادة الإجراء يشبه التناسق الداخلي، إلا أن المفردات في هذه الحالة أجريت على فترتين. ورغم أننا في الحالة الأخيرة نواجه بالتعقيدات الناجمة عن تطبيق الاختبار مرتين، إلا أنه مع ذلك يجب أن تتشابه معاملات الثبات التي نحصل عليها بالطرق الثلاث، وإن كان معامل الثبات بطريقة إعادة الإجراء غالبا ما يكون الأقل.

الخطأ المعياري للقياس:

كما سبق أن ذكرنا في مكان آخر من هذا الفصل، يمكن التعبير عن ثبات الاختبار بالخطأ المعياري للقياس، الذي يوفر لنا تقديرا لمدى التباين الذي تقع فيه الدرجة الحقيقية للتلميذ في حالة تطبيق الاختبار عددا لانهائيا من المرات. وفي مثالنا السابق عن ركل كرة القدم فإننا نتوقع أن نحصل على درجة مختلفة لنفس الفرد في كل مرة نطلب منه ركل كرة القدم، ويرجع هذا الاختلاف في الدرجات إلى الصدفة. ومع تكرار ركل الكرة عددا كبيرا من المرات فإننا نحصل على توزيع تكراري للدرجات. ولهذا التوزيع متوسط هو أفضل تقدير لدرجة التلميذ الحقيقية. ولهذا التوزيع أيضا انحراف معياري، يدل على درجة انتشار الدرجات حول متوسطها. ونظرا لأن هذا الانحراف المعياري هو الانحراف المعياري لأخطاء القياس يطلق عليه *الخطأ المعياري للقياس*. وإذا رسمنا مضلعا تكراريا لهذا التوزيع فإن شكل التوزيع يقارب شكل المنحنى الاعتدالي. فالأخطاء المعيارية موزعة اعتداليا إذ نجد بعض الأخطاء صغيرة للغاية، وبعضها الآخر كبيرا جدا. والانحراف المعياري لهذا التوزيع (الخطأ المعياري للقياس) يعطينا تقديرا لحجم

الخطأ الذي نتوقعه عند استخدام الاختبار في أي عملية قيـ ـاس.

وليس لدينا في معظم الحالات تكرار لعمليات القياس، ولكننا نستطيع تقدير الخطأ المعياري من معامل ثبات الاختبار:

$$خ_م = ع \sqrt{١ - ر_{١١}}$$

حيث	$خ_م$	الخطأ المعياري للقياس
	ع	الانحراف المعياري للاختبار
	$ر_{١١}$	معامل ثبات الاختبار

فإذا بلغ معامل ثبات اختبار ما ‎,٩٦‎ وانحرافه المعياري ١٥ كان الخطأ المعياري لهذا الاختبار:

$$خ_م = ١٥ \sqrt{١ - ,٩٦} = ١٥ (,٢) = ٣,٠$$

والخطأ المعياري للقياس مؤشر للتباين المتوقع للدرجات حول الدرجـ ـة الحقيقيـ ـة للفرد. ويمكن لنا تفسير الخطأ المعياري كما نفسر أي انحـ ـراف معيـ ـاري حـ ـول متوسط الدرجات. فالمعروف أن للانحرافات المعيارية حول المتوسط في المنحنى الاعتدالي توزيعا محددا يصف كيف تنتشر الدرجات حول المتوسط. ويمكن بنفس الطريقة تفسير الخطأ المعياري حول الدرجة باعتبار أن الخطأ المعياري يحدد المدى الذي يحتمل أن تقع فيه الدرجة الحقيقية للفرد. ويطلق على هذا المدى من الدرجات حدود الثقة. ويمكن التسليم بأن أخطاء القياس موزعة توزيعا اعتداليا حول درجـ ـة معينة وعلى طول قاعدة المنحنى. وبتطبيق خصائص توزيع المنحـ ـى الاعتـ ـدالي يمكن القول أن الدرجة الحقيقية للفرد تقع بين ±$خ_م$ وذلك في حدود ثقة قدرها ٦٨٪، وأنها تقع بين ± (٢) $خ_م$، وذلك في حدود ثقة قدرها ٩٥٪، وأنها تقـ ـع بـ ـين ± (٣) $خ_م$، وذلك في حدود ثقة قدرها ٩٩٪. فإذا حصل طفل على درجة قدرها ٩٠ فـ ـي الاختبار وكان الخطأ المعياري ٣,٠، يمكن القول إن الدرجة الحقيقية لهذا الطفل تقع بين:

	٨٧ و ٩٣	وذلك في حدود ثقة قدرها ٦٨٪
وبين	٨٤ و ٩٦	وذلك في حدود ثقة قدرها ٩٥٪
وبين	٨١ و ٩٩	وذلك في حدود ثقة قدرها ٩٩٪

والخطأ المعياري للقياس ومعامل الثبات طريقتان تكملان بعضهما الـ ـبعض فـ ـي

التعبير عن ثبات المقياس. والدقة التي يمكن بها تحديد الدرجة الحقيقية للفرد ترجع إلى حجم الخطأ المعياري، الذي يتأثر بالتالي بمعامل ثبات المقياس. وعندما نبحث عن اختبار لاستخدامه في جمع البيانات يجب أن يكون معامل الثبات مرتفعا لهذا الاختبار مع انخفاض الخطأ المعياري له.

ثبات الاختبارات محكية المرجع:

ذكرنا من قبل أن الطرق المستخدمة في حسب معامل الثبات تتطلب انتشار درجات المقياس. ولذلك فهي لا تصلح إلا للاختبارات معيارية المرجع، ولذلك فإن استخدام هذه الطرق مع الاختبارات محكية المرجع، قد تؤدي إلى نتائج مضللة. فالاختبارات محكية المرجع تتصف بانخفاض انتشار درجاتها.

وعند استخدام الاختبارات محكية المرجع لقياس درجة الإتقان، وهو الاستخدام الأهم لهذا النوع من الاختبارات فإن اهتمامنا يتركز على مدى التناسق الذي يستطيع به الاختبار تصنيف الأفراد في مجموعتين: مجموعة أتقنت مخرجات التعلم ومجموعة لم تتقن تلك المخرجات. فإذا أجرينا صورتين متكافئتين من الاختبار على مجموعة من الطلبة مثلا فإننا نود أن نرى أن نتائج الصورتين تصنفان نفس الأفراد وفقا للمعيار السابق (الإتقان وعدم الإتقان). إلا أن الاتفاق الكامل بين الصورتين مستحيل نظرا لعوامل النسيان وعوامل التخمين. ولكن إذا كان عدد الطلبة في مجموعة الإتقان بعد تطبيق الصورة الأولى أكبر بكثير من عددهم بعد تطبيق الصورة الثانية، فإننا لا نستطيع أن نحدد من هو الطالب الذي أتقن مخرجات التعلم. ولذلك يمكن تحديد ثبات الاختبارات محكية المرجع بحساب نسبة من ظهر في مجموعتي الإتقان وعدم الإتقان بعد إجراء الصورتين المتكافئتين من الاختبار.

وهذه الطريقة في مقارنة الأداء في صورتين متكافئتين من الاختبار سهلة نسبيا. فبعد إجراء كل من الصورتين على مجموعة من الطلبة نضع النتائج في جدول على النحو المبين في الجدول (٢١-٣).

وهذه الطريقة بسيطة ولكن يشوبها بعض العيوب، من أهمها:

١- يتطلب الأمر صورتين من الاختبار، إلا أن واقع الأمر أن هذا ليس عيبا حيث إن معظم الاختبارات محكية المرجع تتطلب وجود صورتين أو أكثر، للحاجة أحيانا في إعادة اختبار الطلبة الذين يفشلون في الاختبار مرة أو أكثر.

جدول ٢١-٣ تصنيف درجات ٣٠ طالبا بعد تطبيق صورتي الاختبار

		الصورة ب: إتقان	الصورة ب: عدم إتقان
الصورة أ	إتقان	٢٣	١
	عدم إتقان	١	٥

ويمكن حساب نسبة الاتساق بالمعادلة التالية:

$$\frac{\text{عدد مجموعة الإتقان (في الصورتين) + عدد مجموعة عدم الإتقان (في الصورتين)}}{\text{العدد الكلي للأفراد}} \times ١٠٠$$

$$\text{نسبة الاتساق} = \frac{٢٣ + ٥}{٣٠} \times ١٠٠ = ٩٣\%$$

عن:

Linn & Gronlund, 2000, p. 130.

٢- يصعب تحديد نسبة الاتساق اللازمة لموقف معين، وكما هو الحال في معامل الثبات فكلما زاد المعامل كان ذلك أفضل، ولكن ما هو الحد الأدنى المقبـول للثبات؟ ليس هناك إجابة محددة على هذا السؤال، ولكـن يمكـن لواضـع الاختبار استخدام المنطق في اتخاذ قرار بذلك، وخاصة إذا كان الأمر يتعلق بمجرد إعادة الاختبار مرة أخرى إذا لم يكن المتعلم قد حقق الإتقان المطلوب.

ثبات أدوات الملاحظة:

معامل الثبات له أهميته في الأدوات التي تستخدم في الملاحظة مثل مقاييس التقدير أو قوائم المراجعة، وهي الأدوات التي تتطلب إعطاء تقديرات للأفراد أثنـاء ملاحظتهم بواسطة أفراد آخرين. فيجب في هذه الأحوال أن يحدد الباحـث ثبـات التقديرات، ودرجة الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين المختلفين، وأبـسط طريقـة لتحديد ثبات التقديرات هو أن يقوم ملاحظان أو أكثر بتقدير نفس الـسلوك تقـديرا

مستقلا عن بعضهم البعض، ثم نقوم بحـ ساب معامـ ل الارتبـ اط بـ ين تقـ ديرات الملاحظين. ويطلق على معامل الارتباط الناتج *ثبات تقديرات الملاحظين*. وإذا كان السلوك الملاحظ محددا تحديدا إجرائيا، وكان الملاحظون مدربين تدريبا عاليا علـ ى الملاحظة، فإننا نتوقع أن يكون معامل الثبات مرتفعا جدا.

فإذا قام مثلا ملاحظان بتقويم أداء عدد من الطلبة باستخدام مقياس تقـ دير تتراوح درجاته بين ١ (ضعيف جدا) و ١٠ (ممتاز)، يمكن تقييم الثبات باسـ تخدام معامل الارتباط بنفس الطريقة التي يستخدم فيها إعادة الإجراء أو تطبيـ ق الـ صور المتكافئة. فالملاحظ الثاني يؤدي وظيفة الإجـ راء الثـ اني، أو الـ صورة المكافئـ ة للاختبار.

وإذا كانت التقديرات ١ أو صفرا (حدوث السلوك أو عدم حدوثه)، كما هو الحال في قوائم المراجعة، فإننا نستخدم معادلة معامل الاتفاق.

معامل الاتفاق:

يتم باستخدام هذه المعادلة تقويم درجة اتساق تقديرات الملاحظين، فإذا قام الملاحظان بتقدير أداء ٥٠ طالبا فإننا يمكن أن نحصل على نتيجة كالمبينة في الجدول ٢١-٤.

جدول ٢١-٤ ثبات تقديرات ملاحظين باستخدام معامل الاتفاق

الملاحظ الأول

الملاحظ الثاني

التقديرات	١	صفر	المجموع
١	٣٥ (أ)	٥ (ب)	٤٠
صفر	٣ (ج)	٧ (د)	١٠
المجموع	٣٨	١٢	٥٠ (ن)

يلاحظ في الجدول (٢١-٤) أن الملاحظين أعطيا ٣٥ طالبا تقدير ١، كما أنهما أعطيا ٧ طلاب تقدير صفر. في حين أن الملاحظ الأول أعطى ثلاثة طلاب تقدير ١، وهؤلاء أعطاهم الملاحظ الثاني تقدير صفر، كما أن الملاحظ الأول أعطى خمسة طلاب تقدير صفر، وهؤلاء أعطاهم الملاحظ الثاني تقدير ١. ومعامل الاتفاق هو نسبة الطلاب الذين حصلوا على نفس التقدير من الملاحظين، أي أن معامل الاتفاق

$$م_ت = \frac{أ + د}{ن} = \frac{٣٥ + ٧}{٥٠} = \frac{٤٢}{٥٠} = ,٨٤$$

حيث $م_ت$ معامل الاتفاق

أ عدد الأفراد الذين حصلوا على تقدير ١ من الملاحظين

د عدد الأفراد الذين حصلوا على تقدير صفر من الملاحظين

ن مجموع عدد الأفراد الذين تمت ملاحظتهم

وتشير هذه النتيجة إلى أن نسبة الاتفاق ,٨٤ (أي ٨٤٪)، وهي في هذه الحالة مؤشر ثبات الملاحظات. وإذا اتفق الملاحظان في جميع الحالات تكون نسبة الاتفاق ١,٠٠ (١٠٠٪)، وهو الحد الأقصى لمعامل الاتفاق.

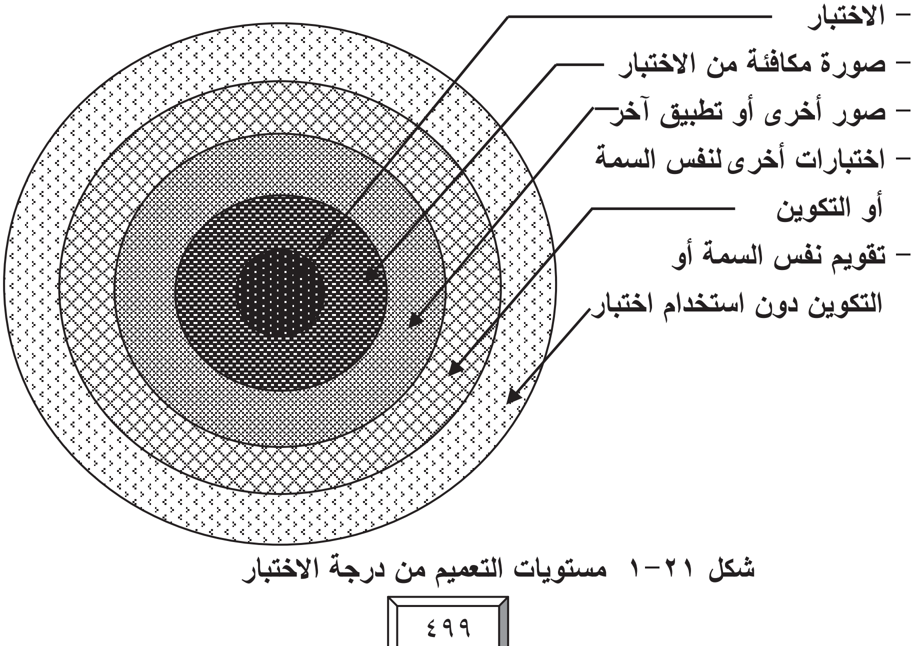
مقارنة بين الصدق والثبات:

الصدق صفة أكثر أهمية وأكثر شمولا من الثبات، كما أنه أصعب في التحديد. ولذلك كثيرا ما نجد تقارير البحوث تنشر بيانات عن الثبات أكثر من البيانات عن الصدق. ويرجع ذلك إلى أن الحصول على بيانات الصدق ليس مباشرا كما هو الحال في بيانات الثبات. ويتطلب تقويم صدق أدوات القياس أحكاما ذاتية أكثر من الثبات. ولابد من حسم بعض الأمور التي تتعلق بصلاحية محتوى الأداة، وكفاية المعايير، وتعريف الصفات الإنسانية، وتحديد المجال السلوكي الذي يقيسه الاختبار، والنظرية التي تساند محتواه، وغير ذلك من الأمور المتعلقة بصدق الاختبار. وتتطلب كل هذه الأمور أحكاما من جانب واضع الأداة، والحصول على بيانات من مصادر متعددة (Ary et al., 1996).

أما الثبات فيمكن دراسته بشكل مباشر من بيانات الاختبار، فلا يتطلب الأمر الحصول على بيانات خارجية. كما أن القضايا الأساسية للثبات يمكن معالجتها بسهولة بالتحليل الرياضي، ويمكن صياغة نتائج معقولة عن كمية الخطأ في عبارات رياضية.

والمقياس الصادق ثابت أيضا، ويحدد ثبات الأداة الحد الأعلى للصدق. وإذا كان معامل ثبات الاختبار صفرا، فإن ما نحصل عليه من درجات من هذا الاختبار درجات عشوائية تماما ولا يمكن لها أن ترتبط بأي مقياس. ويزداد معامل الارتباط بين الاختبار والمحك كلما زاد معامل ثبات هذا الاختبار. إلا أن الاختبار كما ذكرنا سابقا قد يكون ثابتا دون أن يكون صادقا، ولذلك فإن الاختبار غير الصادق لا يستحق الجهد المبذول فيه لتحقيق ثباته.

وإذا نظرنا للصدق والثبات من زاوية مدى الاستفادة من درجة الاختبار فإننا نواجه في هذه الحالة بسؤال يتعلق بمدى إمكانية التعميم من درجة الاختبار. إننا إذا أجربنا صورتين من الاختبار في نفس اليوم فإن الارتباط بينهما يدلنا على الدرجة التي يمكن بها الوثوق في إمكانية التعميم من صورة من الاختبار للصورة الأخرى. ويمكن استخدام مضمون هذه الفكرة لمعرفة إمكانية التعميم من درجة الاختبار إلى عينة المجال الذي يقيسه الاختبار. وإذا أجرينا الاختبار في يومين مختلفين فإن مصادر معلوماتنا عن الاختبار تأتي من هاتين المناسبتين. وإذا تم هذان الإجراءان بصورتين مختلفتين من الاختبار فإننا نحصل على معلوماتنا عن درجة التعميم من هاتين الصورتين بالإضافة إلى مناسبتي الإجراء. وإذا أجرينا اختبارين مختلفين ولكنهما متشابهان في أن كلا منهما يقيس نفس السمة أو التكوين، فإن دائرة المعلومات التي نحصل منها عن درجة التعميم من اختبار لآخر تتسع باتساع مصادر التعميم. فنحن في هذه الحالة ننظر إلى مجال أوسع لا يتضمن فقط عينات من المهام المختارة طبقا لجدول مواصفات مشترك، بل إننا ننظر إلى عدة جداول للمواصفات التي أعدها مؤلفون مختلفون. ونحن بهذه الفكرة الأخيرة ننتقل من المفهوم العام للثبات إلى مفهوم الصدق. ونستطيع بالطبع التعميم من درجة الاختبار إلى مؤشرات أخرى لنفس الصفة نستخدم فيها وسائل غير اختبارية، مثل وصف الذات أو تقديرات الأقران، أو المدرسين. فهل يسمح لنا الاختبار بالخروج باستدلالات من هذه التقديرات؟ يقودنا هذا إلى التفكير في الثبات والصدق بطريقة تساعد على التعميم منهما للحصول على الاستدلالات المطلوبة.



شكل ٢١-١ مستويات التعميم من درجة الاختبار

ومعنى هذا أن مفهوم التعميم يشمل كلا من الثبات والصدق، مما يدل على أن الاختلاف بين المفهومين يرجع إلى مدى اتساع مجال التعميم. والإمكانية التي يحملها هذا المفهوم تقود إلى الاعتقاد بأن مفهوم التعميم قد يحل يوما ما محل المفاهيم المختلفة المرتبطة بالصدق والثبات (Thorndike, 1997, p. 363). ويوضح شكل (٢١-١) فكرة التعميم. ويمكننا أن نعتبر موقف الاختبار ممثلا لمستويات التعميم ومنها يمكن أن نسأل أنفسنا إلى أي حد يمكن أن نعمم نتائج الاختبار على مستويات متتابعة تبتعد عن البؤرة المركزية التي تمثل الاختبار الأصلي.

الحد المقبول للصدق والثبات؟

درج بعض الباحثين على اعتبار الأداة صادقة وثابتة إذا كان معامل الصدق أو معامل الثبات (باعتبارهما معامل ارتباط) دالا إحصائيا. إلا أن ذلك لا يجوز. ويرجع ذلك إلى مفهوم أساسي يرتبط بمدلول معامل الارتباط. فعندما يكون الارتباط بين متغيرين ٠,٦٠ مثلا، فهذا يعني أن التباين المشترك بين المتغيرين هو ٠,٣٦ (مربع معامل الارتباط). أي أن نسبة التباين التي يمكن أن نعزوها للمتغير الآخر هي ٣٦٪. لنفرض الآن أننا حصلنا من بيانات الاختبار على معامل ثبات قدره ٠,٢٠، وكان عدد أفراد العينة التي حسب عليها الثبات هي ١٠٠ فرد. هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، فهل يمكن القول إن الاختبار ثابت لأن الارتباط دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١؟ بالطبع لا، لأن نسبة التباين المشترك التي ترجع إلى ارتباط الاختبار في نفسه لا تزيد على ٤٪، وهي نسبة ضئيلة للغاية، وبالتالي لا يمكن اتخاذها قرينة على ثبات الاختبار.

لهذا يجب البعد تماما عن ذكر الدلالات الإحصائية لمعاملات الارتباط التي نستخدمها كمعاملات للصدق والثبات. إذن ما الحد المقبول لمعاملات الصدق والثبات؟ ليس هناك إجابة سهلة على هذا السؤال، إلا أنه يمكن أن نضع قاعدتين للاسترشاد بهما عند تقويم معاملات صدق وثبات الاختبارات:

١- ألا تقل نسبة التباين المشترك عند حساب معامل ارتباط الاختبار في نفسه (معامل الثبات) عن ٥٠٪، ومعنى هذا أن الحد الأدنى للثبات يجب أن يكون ٠,٧٠١ (الجذر التربيعي لنسبة التباين المشترك). ويرى جيلفورد (Guilford, 1956) وناناني (Nannally, 1978)أن معاملات ألفا يجب ألا تقل عن ٠,٧. إلا أن هذا الحد غير مقبول في كثير من الاختبارات كما سنرى في النقطة التالية. أما بالنسبة لمعامل الصدق، فنظرا لطبيعة المحك

فمن الصعب تحقيق مثل هذا المعيار. إلا أنه في جميع الأحوال لا يمكن قبول مستوى الدلالة كمؤشر لقبول معامل الصدق ويجب أن تكون نسبة التباين المشترك، كبيرة بدرجة تكفي للقول إن هناك عوامل مشتركة بين الاختبار والمحك.

٢- أن تكون معاملات الثبات أعلى ما يمكن، فإذا زادت عن ٨٠, كان هذا مفضلا عندما يتعلق الأمر بالمقاييس التي تتناول الاتجاهات والميول والنواحي الانفعالية. أما إذا كان معامل الثبات يتعلق باختبارات معرفية كاختبارات التحصيل والاستعدادات فهذه يجب أن تكون قريبة جدا من ٩٠,، ويفضل أن تزيد على هذه القيمة، ويرجع هذا إلى اعتبارات تتعلق بطبيعة الأسئلة في مثل هذا النوع من الاختبارات. وبالنسبة لمعاملات الصدق فنظرا لأننا نحاول الربط بين الاختبار ومحك لا يمكن اعتباره اختبارا مكافئا، فإن الحصول على معاملات عالية تزيد على ٦٠, أو ٥٠, قد يكون أمرا صعبا، ولكن في أي الحالات يجب الحصول على معاملات تعطينا نسبة لا بأس بها من التباين المشترك بين الاختبار والمحك.

نظرية الاستجابة للمفردة

كانت مناقشتنا للصفات الواجب توافرها في أدوات القياس موجهة بالدرجة الأولى نحو النظرية الكلاسيكية في القياس، وتقوم هذه النظرية على التسليم بأن أداء الفرد في المقياس يعكس درجة الفرد الحقيقية في الصفة التي نقيسها، والخطأ العشوائي الذي ينتشر حول الدرجة الحقيقية. ولقد ظهر اتجاه آخر في القياس يتصف بدرجة عالية من الثبات ويخلو في نفس الوقت من خطأ القياس، كما أنه أنسب لقدرة الفرد فمفرداته ليس صعبة جدا وليست سهلة جدا.

ولقد كان معظم القياس في علم النفس والتربية قائما على النظرية الكلاسيكية، وهذه اختبارات جيدة إلا أنها معرضة لما يلي:

١- تعتمد معاملات الثبات وكذلك مؤشرات الصعوبة والتمييز للمفردات على العينة التي حصلنا منها على خصائص المقياس. ولذلك إذا استخدم باحث آخر نفس المقياس على عينة أخرى تمثل مجتمع آخر، فقد يتغير ثبات المقياس.

٢- قد يكون المقياس سهلا جدا أو صعبا جدا بالنسبة لبعض الأفراد. وتحت

مثل هذه الظروف فقد يكون المقياس تقديرا ضعيفا للدرجة الحقيقية لقدرة الفرد التي نقيسها.

٣- تسلم النظرية الكلاسيكية في القياس أن كمية خطأ القياس واحدة من فرد لآخر من الأفراد الذين طبق عليهم المقياس. ولكن الواقع العملي يبين أن اختبارا ما قد يكون معامل ثباته أعلى (أي خطأ قياس أقل) للأفراد في أحد مستويات القدرة التي يقيسها الاختبار من أفراد آخرين في مستوى آخر من مستويات القدرة ذاتها.

٤- طبقا للنظرية الكلاسيكية في القياس تتحدد كمية خطأ القياس في مفردات الاختبار (في مقابل خطأ القياس الذي يمكن أن ننسبه لظروف الاختبار، وتقدير درجاته، وللأفراد الذين أخذوا الاختبار) بإجراء معاملات ارتباط بين أداء الأفراد في صورة مكافئة من الاختبار. ومن الناحية العملية فإنه من الصعب جدا بناء صورة مكافئة تماما من الاختبار، ولذلك فإن معامل الثبات الذي نحصل عليه بهذه الطريقة قد لا يكون فعلا ممثلا لمعامل ثبات الاختبار.

مسلمات نظرية الاستجابة للمفردة:

يمكن تجنب العيوب السابقة لبناء المقاييس في النظرية الكلاسيكية للقياس ببناء مقاييس يقوم على نظرية الاستجابة للمفردة. ولذلك فإن تأثيرها على استخدام أدوات جمع البيانات في البحوث في تعاظم مستمر.

ويقوم استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء الاختبارات على المسلمات التالية:

١- يمثل أداء الفرد في الاختبار قدرة وحيدة.
٢- يختلف أداء الأفراد في الاختبار طبقا لاختلاف كمية القدرة التي يمتلكونها.
٣- يمكن تمثيل العلاقة بين متغيرات القدرة والأداء في المفردة بدالة رياضية.

ويمكن وصف نظرية الاستجابة للمفردة باستخدام المثال التالي: لنفترض أننا نريد قياس القدرة على القراءة. ولنفترض أيضا أننا نختبر خمسة طلاب (أ وب وج ود وهـ) وتزيد قدرات كل منهم في تتابع بحيث يمتلك الطالب أ أقل قدرة في القراءة، أي أن جميع الطلاب الأربعة الباقين أعلى قدرة من الطالب أ، وأن الطالب ب أعلى قدرة من الطالب أ، ولكنه أقل قدرة من الطلاب الثلاثة الباقين، وهكذا.

لنفترض الآن أننا أعطينا المفردة '١' في إحدى اختبارات القراءة، وهي

مفردة سهلة جدا للطلاب الخمسة، ولذلك أجابوا جميعا عليها إجابة صحيحة. وتدلنا هذه النتيجة على أن الطلاب الخمسة يمتلكون حدا أدنى من القدرة على القراءة. بعد ذلك أعطينا المفردة '٢' التي أجاب عليها الطلاب ج ود وهـ إجابة صد حيحة إلا أن الطالبين أ وب أجابا إجابة خاطئة. وهذا يعني أن المفردة رقم '٢' أصد عب مـ ن المفردة '١' ويمكن استخدامها للتمييز بين الطالبين أ وب، والطلاب ج ود وهـ. ثم نعطي للطلاب الخمسة بعد ذلك المفردة رقم '٣' التي يجيب عليها إجابة صد حيحة الطالب هـ فقط. إننا الآن نعلم أن هذه المفردة الأخيرة ذات مستوى أعلى في القدرة على القراءة من المفردتين ١ و٢، وأنها تميز قدرة القراءة للطالب هـ عن الط ـلاب الأربعة الآخرين.

مزايا نظرية الاستجابة للمفردة:

لهذه الطريقة في بناء المفردات وتحليلها ميزتان مهمتان:

١- أنها تمدنا بمعلومات عن كمية القدرة على القراءة التي تقيسها المفردة.

٢- أن أداء الطلاب للمفردة يمدنا بمعلومات عن كمية القدرة على القراءة التي لديهم.

إننا حتى الآن وضعنا ثلاث مفردات لكل منها مستوى مختلفا في القدرة عل ى القراءة. لنفرض أننا وضعنا عشر مفردات أخرى تمثل المستويات في كل مستوى من مستويات القدرة الثلاث (١، و٢، و٣) بنفس الطريقة، أي أنن ا ن ضع ع شر مفردات في المستوى الأول (١)، الذي يستطيع أن يجيب علي ـه جمي ـع الط ـلاب. وكذلك بالنسبة للمستويين ٢، و٣. وبذلك نحصل على بنك للمفردات يتميز بما يلي:

١- نستطيع أن نفصل عملية القياس لتتناسب مع مـ ستويات الق درة المختلف ـة للطلاب. مثال ذلك أننا نعطي الطالب عدة مفردات مـ ن المـ ستوى الأول (١) ليجيب عليها، وإذا لم يستطع أن يجيب على أي منها فلا حاجة بنا إلى إحباطه بإطالة زمن الاختبار، بأن نعطيه مفردات أخرى مـ ن المـ ستويين الثاني والثالث.

٢- نستطيع بناء اختبارات متكافئة كثيرة لها نفس مستوى الصعوبة. مثال ذلك أن يمكن أن نحصل من بنك الأسئلة على عينة عشوائية تتكون من مفردتين من كل مستوى من مستويات القراءة الثلاثة لبناء اختبار مكون من سـ ت مفردات. ونستطيع أن نكرر هذه العملية ونحصل على اختبار مكافئ لـ ـه نفس مستوى الصعوبة.

٣- نستطيع أن نقلل من أخطاء القياس لفرد معين بإعطائه مجموعة من الأسئلة في المدى الذي يستطيع الإجابة عليه إجابة صحيحة. مثال ذلك إذا كان لدينا طالب يشبه الطالب ج في مثالنا السابق فإننا نستطيع أن نعطيه أسئلة كثيرة من المستوى الثاني لنحدد قدرة الطالب بدقة (لأن زيادة عدد المفردات في الاختبار يقلل من خطأ القياس). ولا داعي لتقديم مفردات من المستوى الأول التي سوف تكون سهلة جدا على الطالب أو المستوى الثالث الذي تعتبر مفرداته صعبة جدا عليه.

الأساس الرياضي لنظرية الاستجابة للمفردة

من الناحية العملية لا نستطيع أن نعرف القدرة الحقيقية للقراءة لدى الأفراد. فهي **سمة كامنة** أي سمة غير ظاهرة ولا يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة، بل نفترض وجودها لنشرح السلوك الذي نلاحظه. مثال ذلك أننا إذا لاحظنا فردا يقرأ صحيفة ويجيب أسئلة عليها بفهم جيد، فإننا نستخلص أن هذا الشخص له قدرة قرائية جيدة، لأننا نستطيع أن نلاحظ سلوك القراءة والإجابة على الأسئلة، وليس القدرة التي تقوم عليها.

وتستخدم نظرية الاستجابة للمفردة نماذج رياضية للتعرف على العلاقة بين السلوك الملاحظ (الأداء في الاختبار) والقدرة التي تمثل هذا الأداء. **ومنحنى خاصية المفردة** دالة رياضية تدلنا على العلاقة بين الأداء في مفردة الاختبار والقدرة التي تمثلها. ويبين الشكل (٢١-٢) منحنى خاصية مفردتين. ويمكن أن نذكر عدة ملامح لهذين المنحنيين:

١- يمثل الإحداثي الأفقي (السيني) القدرة الكامنة التي تقيسها المفردة ويمثلها الرمز (θ). ويحدد مستوى القدرة وحدات من الدرجة المعيارية التي تكون قيمها سالبة بالنسبة للأفراد الأقل قدرة، وموجبة للأفراد الأعلى قدرة (انظر الفصل الحادي والعشرين).

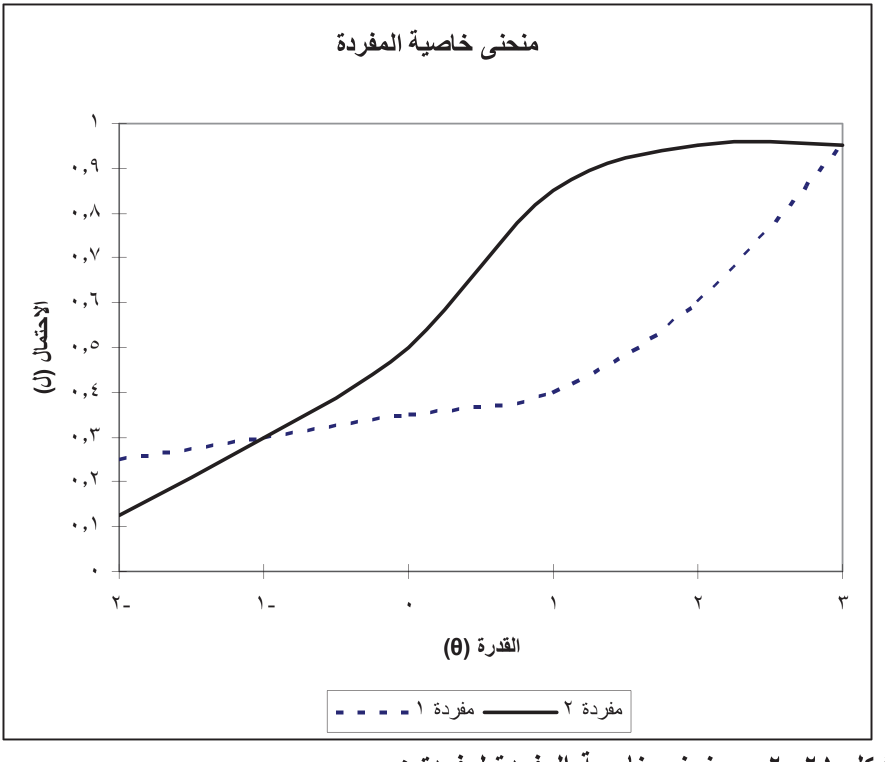
٢- يمثل الإحداثي الرأسي (الصادي) احتمال (ل) الإجابة على المفردة إجابة صحيحة. وبمعنى أدق يمكن تفسير (ل) على أنها احتمال أن الفرد عند مستوى معين من القدرة سوف يجيب على المفردة إجابة صحيحة عند اختياره عشوائيا من بين عينة من الأفراد الذين لهم نفس المستوى.

٣- يلاحظ أن المفردة رقم ٢ أكثر صعوبة بالنسبة للطلاب في معظم مستويات القدرة لأن احتمال الاجابة عليها إجابة صحيحة (ل) أقل عند معظم نقاط

الإحداثي السيني الذي يمثل القدرة (θ).

٤- للمفردة رقم ١ قدرة أكبر على التمييز، وهذا يعني أن هناك فرقا أكبر فـ ي الأداء في هذه المفردة بين الطلاب ذوي القدرة العالية والطلاب ذوي القدرة المنخفضة. فإذا نظرنا مثلا للمفردة رقم ١ نجد أن الاحتمال قدره ٤٥, أن الأفراد عند مستوى قدرة (صفر) يجيبون على المفردة إجابة صحيحة، وأن ٨٠, عند مستوى قدرة ١ يجيبون عليه إجابة صحيحة. أما بالنسبة للمفردة رقم ٢ فإن هناك احتمالا قدره ٣٥, أن الأفراد عند مستوى قدرة (صد فر) سوف يجيبون عليه إجابة صحيحة، إلا أن هناك احتمالا أعلى بقليل (٤٥,) أن الأفراد عند مستوى قدرة ١ سوف يجيبـ ون عليـ ه إجابـ ة صـ حيحة. ونستطيع التعبير عن هذه النتائج بالقول إن المفردة رقم ١ تعطينا معلومات ذات قيمة أعلى من المفردة ٢ وذلك بالنسبة لمدى القدرة الذي نحن بصدده.

٥- وحتى بالنسية للأفراد عند أقل مستويات القدرة (أقصى نقطة علـ ى يـ سار الإحداثي السيني) يمتلكون احتمالا أعلى من الصفر في إجابـ ة المفـ ردتين إجابة صحيحة. وهذا يعكس حقيقة أن المفردتين تسمحان بالتخمين.



شكل ٢١-٢ منحنى خاصية المفردة لمفردتين

ويستخدم واضعو الاختبارات عددا من نماذج منحنيات خاصية المفردة لتناسب احتمالات الأداء في المفردات التي يتكون منها الاختبار للتمييز بين مستويات القدرة المختلفة. فهناك عدد من النماذج المستخدمة التي بتوقف على طريقة تقدير الدرجات (صح/خطأ، أو درجة جزئية، أو الاختيار من متعدد) وإذا ما كانت المفردات تسمح بالتخمين أو إذا ما كانت قوة تمييزها تختلف (كما هو الحال في المفردتين ١ و ٢ بالشكل ٢١-٢). ومن أهم النماذج المستخدمة نموذج راش (المنسوب إلى العالم الذي وضعه وهو جورج راش) نظرا لسهولته النسبية وقوته. ويميل معظم مستخدمي نموذج راش إلى حذف بعض المفردات القوية لأنها لا تناسب النموذج، في حين أن بعض الباحثين الآخرين الذين لا يتبعون نموذج راش كثيرا ما يبقون على مثل هذه المفردات وذلك بالبحث عن منحنيات خاصية المفردة التي تصف البيانات رياضيا.

والمتغيرات التي يتم إدخالها في المعادلات الرياضية التي تصف منحنيات خصائص المفردة يمكن استخدامها في معادلات أخرى لتصف الكمية التي يمكن أن تضيفها كل مفردة والاختبار ككل لدقة القياس وللثبات. (ويطلق على هذه المعادلات دالة معلومات المفردة، ودالة معلومات الاختبار). وبمعنى أبسط إذا احتوى الاختبار على مفردات معظمها صعب على الأفراد الذين يأخذون الاختبار عند مستوى معين من القدرة، فإن دقة القياس تنخفض بالنسبة لهؤلاء الأفراد. وإذا احتوى الاختبار على عدد قليل من المفردات ذات مستوى مناسب من الصعوبة (أي مفردات تبلغ قيمة 'ل' لها حوالي ٥٠, بشكل عام)، فإن ثبات الاختبار يكون ضعيفا. والاختبار المثالي من منظور نظرية الاستجابة للمفردة هو الاختبار الذي تناسب مفرداته قدرة الفرد: أي لا تكون مفرداته سهلة جدا أو صعبة جدا، مع وجود عدد من هذه المفردات للإقلال من خطأ القياس.

وإجراءات بناء الاختبار باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة إجراءات معقدة ولذلك لا يستخدمها سوى عدد قليل من الباحثين لقياس متغيرات بحوثهم. إلا أن عدد هؤلاء في تزايد مستمر، وإذا رغب الباحث في استخدام أو بناء اختبار من هذا النوع، فمن الضروري أن يتأكد أنه قد ألم بمبادئ نظرية الاستجابة للمفردة على الأقل.

القسم الثامن

تحليل البيانات

الفصل الثاني والعشرون: التحليل الاستكشافي للبيانات

الفصل الثالث والعشرون: التحليل الوصفي للبيانات

الفصل الرابع والعشرون: التحليل الاستدلالي للبيانات

القسم الثامن

تحليل البيانات

نتناول في هذا القسم تحليل البيانات التي جمعها الباحث، تمهيدا لاختبار فروضه، أو الإجابة على أسئلة البحث. وقبل أن يقوم الباحث بالتحليل الفعلي للبيانات يجب أن يقوم بعدد من الخطوات التمهيدية. فيجب أولا أن يتأكد أن البيانات أدخلت في الحاسب الآلي بشكل صحيح. فأي خطأ في إدخال البيانات يترتب عليه آثار لا يمكن التنبؤ بها، فتحليل بيانات غير صحيحة لا يمكن أن يقودنا إلى نتائج سليمة. ولذلك يجب أن يتأكد الباحث من أن جميع ما يصل إليه من استنتاجات واستدلالات تقوم على أرضية صلبة من البيانات الصحيحة. ومن الواجب مراجعة جميع البيانات التي أدخلت في الحاسب الآلي مراجعة دقيقة. وقد يعتقد الباحث أنه بمجرد انتهائه من مراجعة البيانات يمكنه أن ينتقل فورا إلى تحليل بياناته واختبار فروضه. ولكن يجب أن ننظر إلى عملية تحليل البيانات باعتبارها عملية تتم على مرحلتين، هما:

١- استكشاف البيانات، ووصفها.

٢- التحليل الاستدلالي للبيانات.

ويهتم الفصل الثاني والعشرون بالتحليل الاستكشافي للبيانات، يليه في الفصل الثالث والعشرين التحليل الوصفي للبيانات، ثم ننتقل إلى التحليل الاستدلالي للبيانات في الفصل الرابع والعشرين.

وهناك سببان أساسيان يجعلان من الضروري اتباع هذا الأسلوب في تحليل البيانات. أولهما، أن الباحث الذي يقوم فورا باختيار الأساليب الإحصائية المختلفة التي يختبر بها فروضه، سوف يفتقد بعض المزايا المهمة التي تساعده على التعرف على طبيعة بياناته. ثانيا، أن التحليل الإحصائي للبيانات كثيرا ما يفترض أن المسلمات التي يقوم عليها التحليل، مسلمات صحيحة بالنسبة للبيانات التي يجري تحليلها. فإذا كانت هذه المسلمات غير صحيحة، فقد تكون نتائج التحليل مضللة.

الفصل الثاني والعشرون

التحليل الاستكشافي للبيانات

عندما يقوم الباحث باستكشاف بياناته بدقة قد يجد أن البيانات التي حصل عليها هي وليدة الصدفة البحتة، وأنه إذا أعاد جمع البيانات من عينة جديدة فقد لا يحصل على نفس النتائج. والغرض من التحليل الإحصائي للبيانات هو تأكيد خصائص البيانات التي حصل عليها الباحث، بمعنى أن يتمكن الباحث من القول بدرجة عالية من الثقة، أن الخصائص التي حصل عليها ليست وليدة الصدفة، وأنها بيانات رصينة تسمح بتكرار نتائج البحث. وسوف نتناول في هذا الفصل بعض المفاهيم والعمليات الضرورية لاستكشاف البيانات. فنبدأ أولا بالكلام على نوع البيانات التي يعالجها الباحث عادة، من حيث مستوى القياس، وهذا مدخل هام جدا لتحليل البيانات فلكل مستوى من القياس نوع مناسب من الإحصاء، ومعرفة مستوى القياس يساعدنا على اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب. كذلك لابد من معرفة شكل توزيع البيانات، وذلك عن طريق تبويب البيانات وتصويرها. وهذا جانب هام من استكشاف البيانات والتعرف على ما قد يشوبها من شذوذ.

القياس والإحصاء:

هناك أمثلة عديدة للقياس في حياتنا. مثال ذلك قياس المسافة بين أي نقطتين على الخريطة، أو قياس وزن الطفل الوليد، إلى غير ذلك من الأمثلة. والقياس هو إعطاء قيمة رقمية لصفة من الصفات طبقا لبعض القواعد أو الأسس، ويشكل القياس أساس العلم. وإذا كان هناك صفة لا نستطيع قياسها فمعنى ذلك أنها لم تجد طريقها بعد إلى مجال العلم.

ويترتب على أي ملاحظة علمية عادة مجموعة من الأرقام الناتجة عن استخدام المقاييس. ويطلق على هذه الأرقام *'بيانات'*. والإحصاء هو دراسة طرق معالجة هذه الأرقام معالجة كمية بما في ذلك أساليب تنظيم وتلخيص تلك الأرقام والخروج باستدلالات وتعميمات منها. ويمكن تصنيف هذه الطرق في فئتين كبيرتين هما 'الإحصاء الوصفي' و'الإحصاء الاستدلالي'. ويشير الإحصاء الوصفي إلى طرق تنظيم وتلخيص ووصف البيانات وصفا كميا. ومعظم الناس

لديهم معرفة بهذا الجانب من الإحصاء. فكثيرا ما نقارن بين نسبة الأهداف التي أحرزها فريق كرة قدم بنسبة الأهداف التي حققها الفريق الآخر. أو نلاحظ الرسوم البيانية التي تظهر نسبة الإنفاق في وزارة من الوزارات خلال خمس سنوات مثلا. أو تطور متوسط دخل الأسرة في مصر خلال العشرين سنة الأخيرة. وتعتبر هذه الأمثلة أدوات إحصائية بسيطة تسهل علينا وصف وتلخيص البيانات. كما أن هناك أساليب في الإحصاء الوصفي أكثر تعقيدا من ذلك، مثل دراسة العلاقة بين الأداء من نوع ما بالأداء من نوع آخر، مثل دراسة العلاقة بين درجات الطالب في الثانوية العامة ودرجاته في الجامعة.

أما الإحصاء الاستدلالي فهو يتعلق بطرق استنتاج صفات مجموعة كبيرة من الأفراد باستخدام الملاحظات التي أجريت على مجموعة فرعية صغيرة نسبيا. مثال ذلك أن باحثا نفسيا أراد أن يقارن بين طريقتين لتغيير اتجاهات الناس نحو قضية اجتماعية. ولنفرض أن النفساني يريد أن يعرف هل تغيير الاتجاهات أسهل إذا تعرض الناس إلى اتجاه يختلف بدرجة بسيطة عن الاتجاه الحالي، أم إذا كان الاتجاه الجديد يختلف اختلافا جذريا عن الاتجاه الموجود؟ وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإعطاء مجموعة من الأفراد مقياسا للاتجاه نحو القضية الاجتماعية، وبعد إعطائهم المقياس قام بمحاولة لمناقشة مجموعة فرعية منهم في اتجاه جديد أكثر إيجابية من الاتجاه القديم ولكن بدرجة بسيطة. وقام باحث آخر بتعريض مجموعة فرعية أخرى من نفس الأفراد إلى اتجاه أكثر حدة من الاتجاه الأصلي. وقام الباحث النفسي بعد ذلك بإعطاء المجموعتين المقياس الأول مرة أخرى.

ولنفرض أنه في هذه التجربة حدثت زيادة في متوسط اتجاه المجموعة الأولى الفرعية قدرها ثماني درجات، في حين أن المجموعة الفرعية الثانية زاد متوسط اتجاهها بمقدار خمس درجات فقط. هل يستطيع النفساني على أساس هذه النتيجة القول إن الطريقة الأولى في تغيير الاتجاهات أفضل من الطريقة الثانية؟ وبمعنى آخر هل الفرق بين الملاحظتين وهو ثلاث درجات يرجع إلى عامل 'الصدفة' أم أن هذا الفرق كبير إلى الدرجة التي يمكن أن تشكل فروقا فعلية بين المجموعتين. وهذا بطبيعة الحال ليس أمرا قاطعا، بل يعروه بعض الشك. وما نحتاجه هو أن نعرف كم من المرات في المائة من مثل هذه التجربة يمكن الثقة في هذه النتيجة. أي إذا قمنا بهذه التجربة مائة مرة فكم مرة نحصل على نتيجة مغايرة لتلك التي حصلنا عليها. هل هذا الفرق مجرد فرق يرجع إلى الصدفة أم أنه فرق أساسي بين المجموعتين؟ فإذا كانت فرصة الحصول على مثل هذا الفرق في

المرات التالية فرصة ضئيلة فإننا نستدل من ذلك على أن هذا الف رق يرج ع إل ى الصدفة ولا يمثل اختلافا له قيمته بين الطريقتين في تغيير الاتجاهات. أما إذا كان احتمال الحصول على مثل هذا الفرق بطريق الصدفة احتمال ضئيل، فإننا يمكن أن نستدل من ذلك على أن هناك اختلافا بين الطريقتين وأن كلا منهما يؤدي إلى تغي ر مختلف في الاتجاه عن الأخرى. ونستطيع تكميم درجة 'ع دم التأك د' باس تخدام '<u>نظرية الاحتمالات</u>'. ومهمة الإحصاء الاستدلالي هو تحديد 'القيمة الاحتمالية' لما نصل إليه من قرارات استدلالية.

وعلى هذا فإن الإحصاء هو دراسة طرق معالجة البياذ ات. فالإح صاء الوصفي ينظم ويلخص ويصف البيانات، في حين أن الإحصاء الاس تدلالي يت ولى الخروج باستدلالات من مجموعة صغيرة نسبيا لتعميمها على المجموعة الكبيرة التي حصلنا منها على المجموعة الصغيرة.

مستويات القياس:

شهدت السنوات الأخيرة اهتماما خاصا بمستويات القياس المختلفة، وم دى ملاءمة العمليات الحسابية الأربعة لكل منها. ولهذا الموضوع أهمية خاصة لأننا إذا لم نتناوله بشيء من التفصيل قد نفترض أن جميع العمليات الحـ سابية مـ ن جمـ ع وطرح وضرب وقسمة يمكن أن تستخدم مع جميع نظم القياس. بـ ل وقـ د يعتقـ د البعض أن القياس يصبح مستحيلا إذا لم نستخدم جميع العمليات الحـ سابية. فف ي قياس الذكاء مثلا لا يمكن القول أن طفلا ذكاؤه ١٥٠ له ضعف القدرة العقلية لطفل ذكاؤه ٧٥. وفي قياس التحصيل الدراسي لا يمكن اعتبار أن درجة ٦٠ في اللغـ ـة العربية تمثل ضعف القدرة التحصيلية التي تمثلها درجة ٣٠. وكذلك بالنسبة لدرجة الحرارة لا يمكن القول أن درجة الحرارة ٤٠ هي ضعف حرارة الجو عند درجـ ـة ٢٠. والسبب في ذلك أنه في الحالات التي ذكرناها لا يوجد صفر حقيقي كما هـ و الحال في الأطوال أو الأوزان.

وقد اقترح ستيفنز (stevens, 1951) أربعة مستويات للقيـ ـاس تتـ ضمنها الموازين المختلفة التي تستخدمها المقاييس. وهذه الموازين هي:

- الموازين الاسمية.
- موازين الرتبة.
- موازين المسافة.
- موازين النسبة.

ونناقش فيما يلي كلا من هذه الموازين.

١- الموازين الاسمية:

وهي أقل مستويات القياس بالنسبة لإجراء العمليات الحسابية، وتتضمن الموازين الاسمية الحد الأدنى للقياس وهو تصنيف حالات متغير ما في فئات أو أقسام، والتقسيم في فئات هو النوع الوحيد من القياس الممكن بالنسبة للموازين الاسمية. والفئات نفسها ليست فئات رقمية ولا يمكن مقارنة الفئات بعضها ببعض إلا بالنسبة لعدد الأفراد الموجودين في كل فئة. ولا يمكن التفكير في أي فئة من الفئات بأنها أعلى أو أدنى من الفئات الأخرى من حيث قيمتها الرقمية. ويسمى هذا المستوى اسميا لأن الأرقام التي نستخدمها فيه تقوم مقام الأسماء أو الفئات التي ينتمي إليها الأشخاص أو الأشياء كأفراد. وذلك مثل أرقام الهواتف التي لا يتطلب استخدامها أي تحليل إحصائي، وكذلك أرقام لاعبي كرة القدم، أو الأرقام على المنازل، إلى غير ذلك. والأرقام في مثل هذه الحالات لا تشير إلى كميات من خصائص، فعندما يستخدم الباحث رقم '١' ليشير إلى الذكور ورقم '٢' ليشير إلى الإناث، أو يستخدم أرقاما معينة ليصنف المهن أو المدارس فهو لا يهدف من استخدامها إلى أي مضمون كمي. والعمليات الحسابية التي يمكن إجراؤها على مثل هذا المستوى من المقاييس هو العد أو التعداد للحالات الفردية التي تشغل فئة معينة، كما يمكن استخراج النسبة المئوية لعدد الأفراد في كل فئة. ولكن لا يمكن استخدام أي من العمليات الحسابية الأربعة مع هذا المستوى من القياس. ومتغيرات المستوى الاسمي في القياس هي التي يطلق عليها عادة متغيرات قطعية أو متغيرات تصنيفية.

ورغم أن عمليات القياس المتعلقة بهذا المستوى عمليات أولية، إلا أن هناك معايير لتعريف متغيرات المستوى الاسمى في القياس:

أ- يجب أن ينتمي الأفراد في كل فئة من فئات المتغير إلى فئة واحدة فقط بمعنى أنه لا يوجد تداخل بين أي فئة وفئة أخرى لنفس المتغير، وألا ينتمي أي فرد من أفراد المجموعة إلى أكثر من فئة.

ب- يجب أن تكون الفئات شاملة بحيث تغطى جميع الأفراد الذين ينتمون للمتغير، ويجب أن يكون هناك فئة ما لكل فرد من أفراد المتغير، ولذلك يجب أن يكون هناك فئة 'أخرى' على الأقل.

ج- يجب أن تكون الفئات متجانسة بمعنى أنها تمثل فعلا تصنيفا للمتغير بالنسبة للدراسة التي نقوم بها. والتجانس بالطبع أمر نسبي، ويجب أن يكون تقويمه

مرتبطا بالغرض الخاص من البحث. والفئات التي تعتبر عريضة جدا بالنسبة لبحث ما قد تكون عناصرها مناسبة تماما لأغراض بحث آخ ر. ويجب أن تتكون الفئات من عناصر متشابهة بدرجة كافية لت سهيل وصف متغيرات البحث، ويصبح من الممكن الخروج بتعميمات دقيقة وفقا لأغراض البحث.

لنفرض أن لدينا مجموعة من الطلبة من جامعة القاهرة يشكلون عينة بحث ما. وأن هؤلاء الطلبة من جنسيات عربية مختلفة. فلو كانت الجنسية من المتغيرات المهمة بالنسبة لأغراض هذا البحث فيجب أن يكون تصنيف هذا المتغير بحيث تكون فئاته جامعة مانعة. ويوضح الجدول (٢٢-١) بعض الأمثلة على ذلك.

جدول ٢٢-١ تصنيف البيانات الاسمية

التصنيف أ (جامع غير مانع)	التصنيف ب (غير شامل)	التصنيف ج (غير متجانس)	التصنيف د (جامع مانع)
مصري	مصري	مصري	مصري
سعودي	سعودي	غير مصري	سعودي
قطري	قطري		قطري
باكستاني	باكستاني		سوري
مسلم	إيراني		جنسيات أخرى

وكثيرا ما نستخدم القيم الرقمية للتعبير عن فئات أو أقسام المتغير القطعي، وبخاصة عندما ندخل بيانات البحث في الحاسب الآلي، ففي المثال السابق يمكن أن تأخذ فئات متغير النوعية المسميات التالية:

١- مصري
٢- سعودي
٣- سوري
٤- قطري
٥- جنسيات أخرى

ويلاحظ أن هذه الأرقام ليست إلا بديلا عن الأسماء، ويجب أن يكون مفهوما أنه لا يمكن إجراء عملية الجمع أو أي عملية حسابية أخرى على هذه الأرقام، والعملية الوحيدة الممكنة هنا هي معرفة عدد الأفراد في كل فئة من الفئات. وبالتالي يمكن الحصول على النسبة المئوية لكل فئة بالنسبة لمجموع عدد الأفراد في الفئات المختلفة.

٢- <u>موازين الرتبة:</u>

هذا النوع من الموازين هو المستوى التالي للقياس. ويستخدم هذا المستوى عندما يمكن ترتيب البيانات في سلسلة تمتد من الأدنى إلى الأعلى (أو العكس) في الخاصية التي نقيسها. إلا أننا لا نستطيع أن نحدد الفرق بالدقة بين أي رتبتين. ومن أمثلة هذا المتغير الدرجة الوظيفية حيث نجد أن الوظائف مقسمة إلى درجات مثل:

٤- مدير عام
٣- الدرجة الأولى
٢- الدرجة الثانية
١- الدرجة الثالثة ....وهكذا

ويمكن مقارنة الأفراد طبقا للفئة التي يشغلونها. فالفئة رقم (٤) تعتبر في مستوى وظيفي أعلى من الأفراد الذين يشغلون الفئة رقم (٣). وهذا النوع من الموازين لا يتضمن إلا معلومات قليلة عما نقيسه مثل ترتيب المتقدمين لعمل من الأعمال، أو ترتيب التلاميذ في الفصل، إذ أنه يمكننا فقط تحديد مركز الفرد طبقا لفئته بأنه أعلى أو أدنى من فرد آخر. ولكن لا يمكن تحديد المسافة بين درجتين أو فئتين من هذا المستوى. ومعنى هذا أن المسافات بين الدرجات ليست دائما متساوية. ففي مستوى الرتبة لا يمكن اعتبار المسافات بين الفئات المختلفة متساوية. وحيث إن إجراء العمليات الحسابية يتطلب كحد أدنى تساوي المسافات بين الدرجات، لذلك لا يمكن استخدام العمليات الحسابية الأربع مع موازين الرتبة، ولا يمكن استخدام متوسط الرتب ولا انحرافها المعياري، وإنما تصلح لهذه الموازين أساليب إحصائية أكثر ملاءمة وهي من النوع المسمى اللامعلمي، ومن أشهرها معامل ارتباط الرتب وكا[٢].

ويمكن اعتبار المئينيات التي تستخدم كثيرا كمعايير للاختبارات من نوع الترتيب وتحمل خصائص موازين الرتبة.

٣- <u>موازين المسافة:</u>

وهذا النوع من الموازين هو المستوى الثالث للقياس. ويميزه عن مستوى الرتبة أنه يسمح لنا بتحديد بعد شيئين أو نقطتين أو شخصين عن بعضهما البعض في الخاصية موضوع القياس. ويمكن الحصول على مسافات متساوية بين الأفراد في صفة من الصفات بالنسبة لدرجة معينة، فإذا اعتبرنا طول أقصر طفل مثلا صفرا، وطول الطفل الذي يزيد عنه بمقدار ٥ سنتيمتر واحدا، وطول الطفل الذي يزيد بمقدار ١٠ سنتيمترات اثنين .. وهكذا، فإننا نحصل على مسافات متساوية بين

الأطفال تبعد كل منها عن الأخرى بمقدار ٥ سنتيمترات. والإجراء الأكثر شيوعا في المقاييس النفسية والتربوية هو تحديد المسافات بالنسبة لبعد كل درجة عن المتوسط الحسابي لنفس الصفة في المجموعة. فالطفل الأعلى من المتوسط ٥ سنتيمترات يحصل على +١ درجة، والطفل الذي يقل عن المتوسط بمقدار ٥ سنتيمترات يحصل على –١، وتأخذ المسافات صورتها الدقيقة في شكل انحرافات معيارية.

وأغلب المقاييس النفسية والتربوية من هذا النوع، فنحن نقارن بين درجات طالبين في الاختبار بالنسبة لبعد كل منهما عن متوسط درجات المجموعة التي ينتميان إليها.

إلا أن أهم نواحي قصور هذا النوع من الموازين عدم وجود صفر مطلق. فقد يحصل تلميذ على درجة صفر في اختبار تحصيلي في مادة من المواد الدراسية، ولكن هذا الصفر لا يعني انعدام القدرة التحصيلية في هذه المادة. ويمكن أن نستخدم عمليات الجمع والطرح مع هذا المستوى من الموازين إلا أن عملية القسمة بالذات لا يمكن استخدامها إطلاقا، فلا نستطيع أن نقسم الدرجة التي حصل عليها الطفل (أ) في اختبار ما على الدرجة التي حصل عليها الطفل (ب) في نفس الاختبار، وبالتالي لا يمكن الحصول على نسبة بين الدرجتين مثل الضعف أو النصف.

لنفرض مثلا أن طالبين حصل أحدهما على ٤٠ درجة والثاني على ٢٠ درجة، ولنفرض أن المدرس بعد ذلك أضاف للاختبار عشرة أسئلة سهلة جدا يستطيع الطالبان الإجابة عليها بسهولة. فتصبح درجة الطالب الأول ٥٠، ودرجة الطالب الثاني ٣٠، ففي هذه الحالة يظل الفرق ثابتا بينهما أما النسبة فتختلف، فبدلا من أن تكون ٢ في الحالة الأولى، تصبح ١,٧ تقريبا في الحالة الثانية، أي أنه لا يوجد لدينا ما يؤكد أن معلومات الأول ضعف معلومات الثاني. ولكن حين نقول إن كل سؤال يساوي كل سؤال آخر في نفس الاختبار من حيث دلالته على المعلومات فإننا لا نخرق مبادئ الرياضيات أو المنطق حين نطرح درجة الأول من الثاني. والواقع أن معظم الطرق المستخدمة لاستخراج معايير الاختبارات أو استخراج وحدات القياس تعتمد في جوهرها على عمليتي الجمع والطرح.

٣– موازين النسبة:

وهذا النوع من الموازين هو أعلى مستويات القياس، حيث يمكن استخدام جميع العمليات الحسابية فيه، إذ أن له صفرا مطلقا يعني انعدام الصفة التي نقيسها.

وتتوفر جميع خصائص موازين المسافة بالإضافة إلى الصفر المطلق. وهذا النوع من الموازين مألوف لنا أكثر من غيره لأن جميع أبعاد الأجسام كالطول والوزن والحجم يمكن قياسها بهذه الطريقة، ولهذا يمكن القول إن الشخص الذي يبلغ طوله ١٨٠ سنتيمترا له ضعف طول شخص طوله ٩٠ سنتيمترا. وتسمية هذا النوع باسم موازين النسبة جاءت من قابليته لاستخراج النسبة بين الأعداد والتعبير عن القياس في صورة نسبة. وهذا النوع غير معروف في المقاييس النفسية والتربوية إلا في حالات قليلة جدا كما هو الحال في المقاييس النفسية الجسمية مثل قياس زمن الرجع.

جدول ٢-٢٢ مستويات القياس

المستوى	الخصائص	أمثلة
موازين النسبة	الأرقام تمثل وحدات متساوية تبدأ من صفر مطلق. يمكن استخدام النسب لمقارنة الأرقام.	الطول الوزن
موازين المسافة	الأرقام تمثل وحدات متساوية (مسافات) – يمكن مقارنة المسافات بين الدرجات.	الحرارة السنة
موازين الرتبة	الأرقام مرتبة ترتيبا تنازليا أو تصاعديا – المسافات بين الرتب غير متساوية.	المئيني الترتيب
الموازين الاسمية	الأرقام تحل محل الأسماء – الأرقام تمثل فئات – لا تمثل الأرقام كميات من خصائص – تميز الأرقام بين المجوعات.	النوع النوعية

مستويات القياس والإحصاء:

ذكرنا أن مستويات القياس ترتبط بالعمليات الإحصائية المختلفة. ولذلك إذا علمنا مستوى القياس لمتغيرات الدراسة، نستطيع اختيار العملية الإحصائية المناسبة. مثال ذلك إذا كان لديك متغير مستقل اسمي مثل المناطق التعليمية في ثلاث من محافظات مصر (كالقاهرة، والإسكندرية، والقناة)، ومتغير تابع من مستوى المسافة مثل اختبار تحصيلي في العلوم، يمكن استخدام المتغير المستقل كمتغير تصنيفي، ويكون تحليل التباين هو الإحصاء المناسب لتحديد الفروق بين مجموعات التلاميذ في المناطق التعليمية الثلاث.

وهناك علاقة مهمة بين مستويات القياس والإحصاء، فالإحصاء الذي يمكن استخدامه مع نوع معين من الموازين يمكن استخدامه باستمرار مع متغيرات تقاس

بمقياس من مستوى أعلى، ولكن لا يمكن استخدامه مع متغيرات تقاس بمقياس من مستوى أقل. مثال ذلك أن الوسيط ومعامل ارتباط الرتب يفترض ميزانا من مستوى الرتبة، ولكن يمكن استخدامهما استخداما سليما مع موازين المسافة والرتبة. إلا أنه لا يمكن استخدامها مع مقاييس من المستوى الاسمى.

والقاعدة التي نخرج بها من ذلك هو أن المتغيرات ذات المستوى الأعلى في القياس يمكن التعبير عنها بمقياس من مستوى أدنى، ولكن العكس غير ممكن. أي المتغيرات ذات المستوى الأدنى في القياس لا يمكن التعبير عنها بالمستويات الأعلى. مثال ذلك طول القامة هي من مستوى النسبة، ولذلك يمكن استخدامها في جميع مستويات القياس كما يلي:

- **النسبة** – طول القامة المطلق للطلبة مقاسا من صفر من السنتيمترات إلى أقصى طول في الفصل.
- **المسافة** – طول القامة مقاسا من سطح الطاولة، يتطلب صفرا اعتباريا ومسافات متساوية.
- **الرتبة** – الطول النسبي للطلبة ابتداء من أطول طالب في الفصل إلى أقصر طالب.
- **الاسمي** – أطوال التلاميذ في الفصل مقسمة إلى ثلاثة أقسام: طويل ويمثله الرقم (١)، ومتوسط ويمثله الرقم (٢)، وقصير ويمثله الرقم (٣).

جدول ٢٢–٣ الإحصاء الوصفي وعلاقته بمستويات القياس

مستويات القياس / الأسلوب الإحصائي	الاسمى	الرتبة	المسافة	النسبة
إعداد الجداول والرسوم البيانية	التكرارات النسبة النسبة المئوية الأعمدة البيانية	التكرارات النسبة النسبة المئوية الأعمدة البيانية	التكرارات النسبة النسبة المئوية المدرج/المضلع التكراري	التكرارات النسبة النسبة المئوية المدرج/المضلع التكراري
مقاييس النزعة المركزية	المنوال	الوسيط	المنوال الوسيط المتوسط	المنوال الوسيط المتوسط
مقاييس التشتت	مؤشر التغير الوصفي	نصف المدى الإرباعي	المدى التباين الانحراف	المدى التباين الانحراف

			المعياري	المعياري
مقاييس العلاقة		معامل ارتباط الرتب (سبيرمان)	معامل الارتباط (بيرسون)	معامل الارتباط (بيرسون)

أما المتغيرات من المستوى الأدنى مثل النوع أو الصف، وهما متغيران اسميان لا يمكن استخدامهما مع مستويات أعلى، بل إنه لا فائدة من استخدامهما مع مستويات أعلى، مثال ذلك:

أ- **الاسمى** - ذكر، أنثى، ١- ذكر، ٢- أنثى.

ب- **الرتبة** - لا معنى لترتيب ذكر ثم أنثى أو العكس.

ج- **المسافة** - لا يمكن تحديد كميات من الذكورة والأنوثة.

د- **النسبة** - الفروق النسبية بين الذكورة والأنوثة غير ممكنة، فليس هناك صفر مطلق لهذه الصفة.

وبذلك فإن معرفتنا بمستويات قياس المتغيرات التي نستخدمها تسهل علينا اختيار الإحصاء المناسب لتحليل النتائج التي نريد تحليلها.

دور الحاسب الآلي في الإحصاء:

يمكن استخدام الحاسب الآلي بفاعلية وكفاءة عندما يكون حجم البيانات لدينا كبيرا، ونحتاج إلى تكرار نوع من الأعمال عدة مرات، أو عندما نريد إنجاز الأعمال في سرعة ودقة، وبخاصة عندما تكون البيانات معقدة كثيرة المتغيرات. ونظرا لأن معظم العمليات الإحصائية ينطبق عليها هذه الصفة فهي عادة تتكون من بيانات كبيرة الحجم، ونحتاج إلى الدقة والسرعة في الانتهاء منها، كما أنه كثيرا ما نحتاج إلى تكرار العمليات الإحصائية عددا كبيرا من المرات. والإجراءات التي قد تستغرق أياما أو أسابيع باستخدام الحاسبة اليدوية، لا تستغرق أكثر من دقائق وربما ثوان باستخدام الحاسب الآلي.

وعندما نلجأ إلى إجراء عمليات إحصائية يدويا فإننا نجدها متعبة، إلا أن هذا أمر ضروري لفهم طبيعة هذه العمليات، وجوانب القوة والضعف في كل طريقة من الطرق الإحصائية. وعندما يتحقق هذا الهدف يكون من الممكن استخدام الحاسب الآلي في إجراء العمليات الإحصائية. وبذلك يكون لدى الباحث خلفية كافية عن معنى هذه العمليات وكيفية تفسيرها.

البرامج الإحصائية:

البرنامج الإحصائي مجموعة من الخطوات التي توجه عمل الحاسب الآلي.

وتكسبه قدرة على إجراء خطوات العمل المطلوبة لحل مشكلة إحصائية. وتتك ون البرامج الإحصائية عادة من رزم يطلق عليها 'رزم إحصائية' وهي في واقع أمرها مجموعة من البرامج يختص كل برنامج منها بعملية مـ ن العملي ات الإح صائية. ورزم التحليل الإحصائي تحتوي على جميع المعادلات والإجراءات الضرورية التي قد يحتاجها مستخدم البرنامج لتنفيذ العمليات الإحصائية التي يريدها.

ومن أهم الرزم الإحصائية الموجودة اليوم:

- SPSS
- SAS
- MINITAB
- BMDPC
- SYSTAT

وجميع هذه البرامج، باستثناء برنامج SYSTAT، كتبت في أصلها للحاسبات الآلية الكبيرة، ولكنها عدلت فيما بعد ذلك حتى يمكن استخدامها على الحاسبات الشخصية. وتحتوي الرزم الإحصائية عادة على وسائل لإدخال البيانات قبل تحليلها.

تبويب وتصوير البيانات

نحصل عادة على بيانات ونتائج البحوث في صورة أولية يطلق عليها الدرجات الخام. وتحتاج الدرجات الخام حتى يمكن تفسيرها عدة عمليات أساسية من تنظيم وترتيب وتمثيل بالرسوم البيانية حتى يمكن الخروج منها بخلاصات وتفسيرات لها معناها. لنفرض أننا حصلنا من اختبار في اللغة العربية أجري على أحد الفصول الدرجات التالية:

٤٦	٣٩	٣٤	٢٩	٤٧	٤١	٤٠	٤٨	٤٤	٤٢
٣٧	٤٤	٤٦	٣٧	٣٩	٣١	٤٩	٣٥	٢٦	٣٠
٣٨	٣٤	٤٠	٢٨	٣٩	٤٣	٣٨	٣٩	٣٩	٣٤
١٨	٢١	٢٦	٣٨	٣٢	٣٧	٢٧	٣١	٣٩	٢٧
٣٨	٣٢	٢٢	٣٨	٢٣	٣١	١٩	٤٧	٥٠	٣٩

ماذا يمكن أن نخرج به من هذه البيانات؟ ماذا تعني مثلا درجة ٤٣؟ لاحظ أنه من الصعب جدا محاولة تفسير هذه الدرجات لأنها غير منظمة، إذ ليس من السهل التعرف على الدرجات المرتفعة والمنخفضة، ونسبة وعلاقة الدرجات بعضها ببعض. وأبسط طريقة لتنظيم هذه الدرجات هو ترتيبها من أعلى درجة إلى أقل درجة (أو من أقل درجة إلى أعلى درجة). ويسمح ترتيب هذه الدرجات بتنظيمها بحيث يكون موقع أي درجة أقل من الدرجات التي تسبقها وأعلى من الدرجات التي تليها. فإذا أردنا ترتيب الدرجات السابقة فإنها تصبح كما يلي:

٥٠	٤٩	٤٨	٤٧	٤٧	٤٦	٤٦	٤٤	٤٤	٤٣
٤٢	٤١	٤٠	٤٠	٣٩	٣٩	٣٩	٣٩	٣٩	٣٩
٣٨	٣٨	٣٨	٣٨	٣٨	٣٧	٣٧	٣٧	٣٥	٣٤
٣٤	٣٤	٣٢	٣٢	٣١	٣١	٣١	٣٠	٢٩	٢٩
٢٨	٢٧	٢٧	٢٦	٢٦	٢٣	٢٢	٢١	١٩	١٨

يلاحظ أنه بمجرد ترتيب الدرجات أصبح من الممكن الخروج منها ببعض

النتائج. مثال ذلك الدرجة ٤٣ التي سبق أن تساءلنا عنها أصبح مركزها واضحا، فهي تقع في الترتيب العاشر أي أن هناك تسع درجات قبلها، و٤٠ درجة أقل منها. وهكذا نستطيع بمجرد ترتيب الدرجات أن نرى موقع كل درجة بالنسبة لل درجات الأخرى. مثال ذلك أن الدرجة ٣٧ ترتيبها ٢٧ ذلك أن هناك ثلاثة طلاب حـ صلوا على الدرجة ٣٧، ولما كان موقعها في المراك ز ٢٦ و ٢٧ و ٢٨، فإنن ا نعط ي الدرجة ٣٧ الترتيب '٢٧'. وبالمثل نجد أن الدرجة ٤٧ تحصل على الترتيب ٤,٥. وهكذا نستطيع تحديد *'رتبة'* كل درجة من الدرجات، وذلك بترتيب الدرجات ترتيبا تصاعديا أو تنازليا.

وهذه الطريقة هي إحدى الطرق العديدة التي يمك ن به ا تف سير وفه م الدرجات، وهي أحد أهم الطرق المستخدمة في الإحصاء. وسوف يتضح ذلك عندما نعالج بعض الطرق الإحصائية. حيث نجد أن ترتيب الدرجات هو المدخل الأساسي لإجراء كثير من العمليات الإحصائية. وعندما نقوم بترتيب مجموعة من الدرجات من الأفضل أن نقرن الرتب بعدد الأفراد الذين تم ترتيبهم. فالرتبة ٥ يختلف معناها عندما يكون عدد الأفراد ستة منه عندما يكون عدد الأفراد ٣٠ فردا. فالرتبة ٥ من ٦ تمثل أداء أقل من الرتبة ٥ من ٣٠.

ومن الطرق الأخرى التي تساعد على فهم وتفسير الدرجات هو تنظيمها في جدول يحدد عدد مرات تكرار كل درجة. وللقيام بذلك يجب أولا تحديد أعلى وأقل درجة في التوزيع، وثانيا تحديد الدرجات بدءا بأعلى درجة ومنتهيا بأقل درجـ ـة (أو العكس). فإذا أردنا بناء جدول من مجموعة الدرجات السابقة فإنه يكون على النحو المبين في الجدول (٢٢-٤).

ولبناء مثل هذا الجدول فإننا أولا نحدد أعلى درجة وأقل درجة في التوزيع. وحيث إن أعلى درجة ٥٠ ، فإننا نضعها في أعلى الجدول، ثم نـ ضع بعـ د ذلـ ك الدرجة ٤٩ ثم الدرجة ٤٨ وهكذا حتى نصل لأقل درجة وهـ ي ١٨. ويلاحـ ظ أن بعض الدرجات غير موجودة أصلا في التوزيع ولكننا مع ذلك نضعها في مكانهـ ا من الجدول. والخطوة التالية هي وضع علامات تكرارية أمام كل قيمة مـ ن قـ يم الجدول وذلك حسب تكرار كل درجة. وبعد الانتهاء من وضع العلامات التكرارية، نضع مجموع تكرارات كل درجة في العمود الثالث المعنون 'ت' أي التكرار، مع ملاحظة أن الدرجات غير الموجودة أصلا في مجموعة الدرجات التي حصلنا عليها تحصل على تكرار صفر. وبعد الانتهاء من هذه العملية نقوم بجمع القيم الموجودة في العمود الثالث (ت) ونضع المجموع في أسفل الجدول مقابل كلمة المجمـ ـوع.

ويطلق على هذا الجدول بعد الانتهاء منه ’جدول التوزيع التكراري للدرجات‘. وبعد هذه الخطوة تصبح بيانات الجدول جاهزة للتحليل.

ويمكن تلخيص خطوات بناء جدول التوزيع التكراري فيما يلي:

١- تحديد أعلى درجة وأقل درجة في الدرجات الخام.

٢- البدء بأعلى درجة فنسجل كل درجة في عمود الدرجات حتى نصل إلى أقل درجة.

٣- وضع علامات تكرارية أمام كل درجة تبين عدد تكرار كل درجة.

٤- حصر عدد تكرارات كل درجة وكتابة المجموع في العمود المعنون ’ت‘.

٥- جمع التكرارات ووضع المجموع في الصف الأخير أمام كلمة ’المجموع‘.

جدول ٢٢-٤ التوزيع التكراري لدرجات مادة اللغة العربية

الدرجة	العلامة التكرارية	ت	الدرجة	العلامة التكرارية	ت
٥٠	/	١	٣٣		٠
٤٩	/	١	٣٢	//	٢
٤٨	/	١	٣١	///	٣
٤٧	//	٢	٣٠	/	١
٤٦	//	٢	٢٩	//	٢
٤٥		٠	٢٨	/	١
٤٤	//	٢	٢٧	//	٢
٤٣	/	١	٢٦	//	٢
٤٢	/	١	٢٥		٠
٤١	/	١	٢٤		٠
٤٠	//	٢	٢٣	/	١
٣٩	//// /	٦	٢٢	/	١
٣٨	////	٥	٢١	/	١
٣٧	///	٣	٢٠		٠
٣٦		٠	١٩	/	١
٣٥	/	١	١٨	/	١
٣٤	///	٣	المجموع		٥٠

وعندما يكون مدى الدرجات (الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة) كبيرا،

فإننا نجمع الدرجات في فئات حتى يسهل علينا التعامل معها. فإذا أردنا تجميع الجدول (٢٢-٤) في فئات فإننا نقوم بالخطوات التالية:

١- تحديد مدى الدرجات وذلك بطرح أدنى درجة من أعلى درجة. (المدى= $س_ع$ - $س_د$).

٢- تقسيم المدى على ١٠ ثم على ٢٠. (المدى ÷ ١٠ ؛ المدى ÷ ٢٠).

٣- تحديد مدى الفئة (اتساع الفئة) وذلك باختيار قيمة فردية (لا تقبل القسمة على ٢) تقع بين القيمتين اللتين حصلنا عليهما من الخطوة ٢.

٤- بناء الجدول باستخدام الفئات بدلا من الدرجات المفردة في العمود الأول، ويلاحظ عند بناء الجدول ما يلي:

أ- يجب أن تحتوي أدنى فئة على أقل درجة في التوزيع، وأن تبدأ الفئة بقيمة تقبل القسمة على مدى الفئة.

ب- يجب أن تبدأ كل فئة برقم يقبل القسمة على مدى الفئة.

ج- يجب أن تضم أعلى فئة أعلى درجة في التوزيع.

وتعطينا هذه الطريقة توزيعا تكراريا مجمعا للدرجات يتراوح عدد فئاته بين ١٠ و ٢٠ فئة. ووسط لكل فئة لا يتضمن علامات عشرية.

وبتطبيق الخطوات السابقة على الجدول (٢٢-٤) فإننا نحصل على الجدول (٢٢-٥ – التوزيع التكراري المجمع لدرجات اللغة العربية). وهناك أسلوب آخر لتجميع الدرجات هو التوزيع التكراري المتجمع الصاعد (أو الهابط)، ومنه يمكن استخراج التوزيع التكراري المتجمع النسبي. ونحصل على هذين التوزيعين بتجميع التكرارات تجميعا صاعدا (ت م ص)، ثم تحويل التكرار المتجمع إلى نسبة مئوية بقسمته على المجموع (٥٠) ثم ضربه في ١٠٠، وبذلك نحصل على التكرار المجمع الصاعد النسبي (ت م ص ن) الموضح في الجدول (٢٢-٦). ويلاحظ أن كل فئة من فئات الدرجات تمتد بين درجتين: فالفئة الأولى تمتد بين ١٨-٢٠، ويطلق على هاتين الدرجتين الحد الأدنى والحد الأعلى للفئة. ولكل فئة حد أعلى وحد أدنى، ويقع بين هذين الحدين وسط الفئة الذي تعتبر قيمته ممثلة للفئة. فالفئة الأولى التي تقع بين ١٨-٢٠، حدها الأدنى ١٨ وحدها الأعلى ٢٠ ووسطها ١٩.

ومستوى القياس الذي تنطبق عليه البيانات في الجدول (٢٢-٥) هو مستوى المسافة، حيث ينظر للدرجات على أنها متصلة، أي أنه لا يوجد أي انفصال بينها. ولتطبيق هذا المفهوم على توزيع الدرجات المبين في الجدول (٢٢-٥) فإن الحدود

العليا والدنيا لكل فئة تحول إلى ما يطلق عليه الحدود الحقيقية للفئة.

جدول ٢٢-٥ التوزيع التكراري المتجمع لدرجات اللغة العربية

الفئة	العلامة التكرارية	ت
٤٨-٥٠	///	٣
٤٥-٤٧	////	٤
٤٢-٤٤	////	٤
٣٩-٤١	//// ///	٨
٣٦-٣٨	//// ////	٩
٣٣-٣٥	////	٤
٣٠-٣٢	//// /	٦
٢٧-٢٩	////	٥
٢٤-٢٦	//	٢
٢١-٢٣	///	٣
١٨-٢٠	//	٢
المجموع		٥٠

و يمتد الحد الحقيقي لأي فئة من الحد الأدنى (-٥,) إلى الحـ د الأعلـ ى (+ ٥و). وبذلك نحصل على استمرار للدرجات لا انفصال بينها من فئـ ـة لأخـ رى. ويفيـ د استخدام الحدود الحقيقية للفئات في بعض العمليات الإحصائية كما سنرى فيما بعـ د. ويوضح الجدول (٢٢-٧) الحدود الحقيقية للفئات في الجدول (٢٢-٦).

جدول ٢٢-٦ التوزيع التكراري النسبي والمتجمع الصاعد والمتجمع الصاعد النسبي والمئوي

الفئة	ت	ت ن	ت م ص	ت م ص م	ت م ص ن
٤٨-٥٠	٣	٦	٥٠	١٠٠	١,٠٠
٤٥-٤٧	٤	٨	٤٧	٩٤	,٩٤
٤٢-٤٤	٤	٨	٤٣	٨٦	,٨٦
٣٩-٤١	٨	١٦	٣٩	٧٨	,٧٨
٣٦-٣٨	٩	١٨	٣١	٦٢	,٦٢
٣٣-٣٥	٤	٨	٢٢	٤٤	,٤٤
٣٠-٣٢	٦	٦	١٨	٣٦	,٣٦
٢٧-٢٩	٥	١٠	١٢	٢٤	,٢٤
٢٤-٢٦	٢	٤	٧	١٤	,١٤
٢١-٢٣	٣	٦	٥	١٠	,١٠
١٨-٢٠	٢	٤	٢	٤	,٠٤

المجموع	٥٠	١٠٠	٥٠	١٠٠	١,٠٠

تصوير البيانات:

بعد تنظيم البيانات وبناء جدول التكرارات لدرجات المتغير كما ذكرنا سابقا، يمكن استخدام هذا الجدول لبناء مدرج تكراري باستخدام التكرارات نفسها، أو باستخدام التكرار النسبي، وعندما يكون لدينا متغير واحد فلا فرق بين استخدام أي من الطريقتين كأساس لبناء المدرج التكراري. أما إذا كان لدينا متغيران (أو أكثر)،

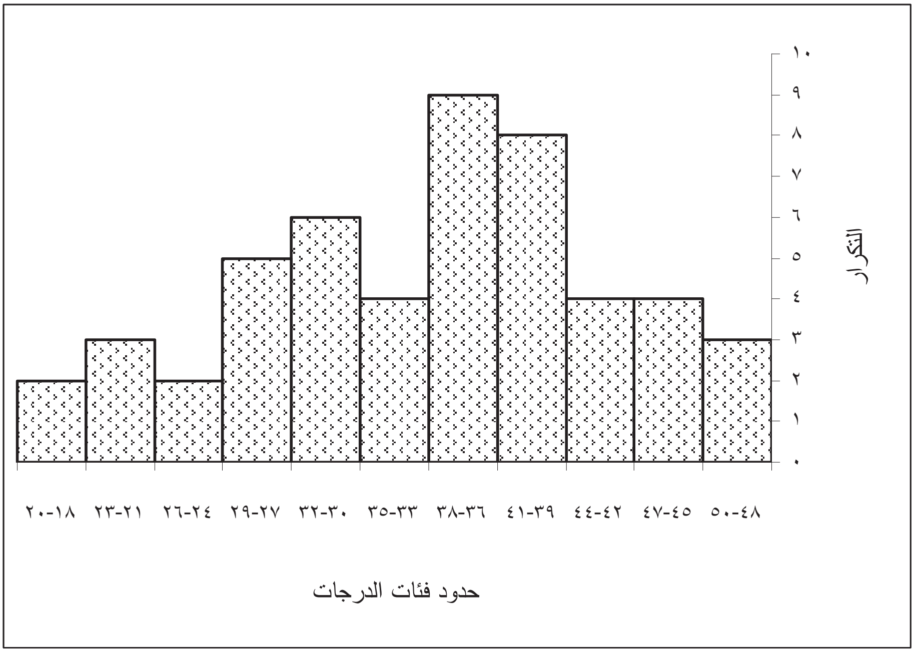
وكان مجموع تكراراتهما مختلفا فإنه يجب استخدام التكرار النسبي حتى يمكن مقارنة التوزيعين، وفي هذه الحالة من الأفضل رسم المضلع التكراري للمتغيرين حتى تتضح الفروق بينهما. وبالنسبة للتوزيع الذي لدينا فإنه لمتغير واحد ولذلك سوف نستخدم التكرارات الأصلية لرسم المدرج التكراري (شكل ٢٢–١).

جدول ٢٢–٧ الحدود الحقيقية للفئات

الفئة	الحدود الحقيقية	وسط الفئة	ت	ت ن	ت م ص	ت م ص م	ت م ص ن
٤٨–٥٠	٤٧,٥–٥٠,٥	٤٩	٣	٦	٥٠	١٠٠	١,٠٠
٤٥–٤٧	٤٤،٥–٤٧,٥	٤٦	٤	٨	٤٧	٩٤	,٩٤
٤٢–٤٤	٤١,٥–٤٤,٥	٤٣	٤	٨	٤٣	٨٦	,٨٦
٣٩–٤١	٣٨,٥–٤١,٥	٤٠	٨	١٦	٣٩	٧٨	,٧٨
٣٦–٣٨	٣٥,٥–٣٨,٥	٣٧	٩	١٨	٣١	٦٢	,٦٢
٣٣–٣٥	٣٢,٥–٣٥,٥	٣٦	٤	٨	٢٢	٤٤	,٤٤
٣٠–٣٢	٢٩,٥–٣٢,٥	٣١	٦	٦	١٨	٣٦	,٣٦
٢٧–٢٩	٢٦,٥–٢٩,٥	٢٨	٥	١٠	١٢	٢٤	,٢٤
٢٤–٢٦	٢٣,٥–٢٦,٥	٢٥	٢	٤	٧	١٤	,١٤
٢١–٢٣	٢٠,٥–٢٣,٥	٢٢	٣	٦	٥	١٠	,١٠
١٨–٢٠	١٧,٥–٢٠,٥	١٩	٢	٤	٢	٤	,٠٤
المجموع			٥٠	١٠٠	٥٠	١٠٠	١,٠٠

يلاحظ في الشكل (٢٢–١) أنه يتكون من إحداثيين: الإحداثي الأفقي (أو الإحداثي السيني) وهو يمثل فئات الدرجات، والإحداثي الرأسي (أو الإحداثي الصادي) ويمثل التكرارات. وبعد تحديد كل من الإحداثي الأفقي والإحداثي الرأسي، نحدد مكان فئات الدرجات. أما بالنسبة للإحداثي الرأسي فإننا نحدد ارتفاع

كل عمود بناء على قيمة تكرار الدرجات في كل فئة. وإذا استخدمنا التكرار النسبي بدلا من التكرار الفعلي فإننا نحصل على نفس الشكل باستثناء أن قيم الإحداثي الرأسي سوف تكون مكونة من نسب مئوية بدلا من التكرارات.



شكل ٢٢-١ المدرج التكراري لدرجات اللغة العربية

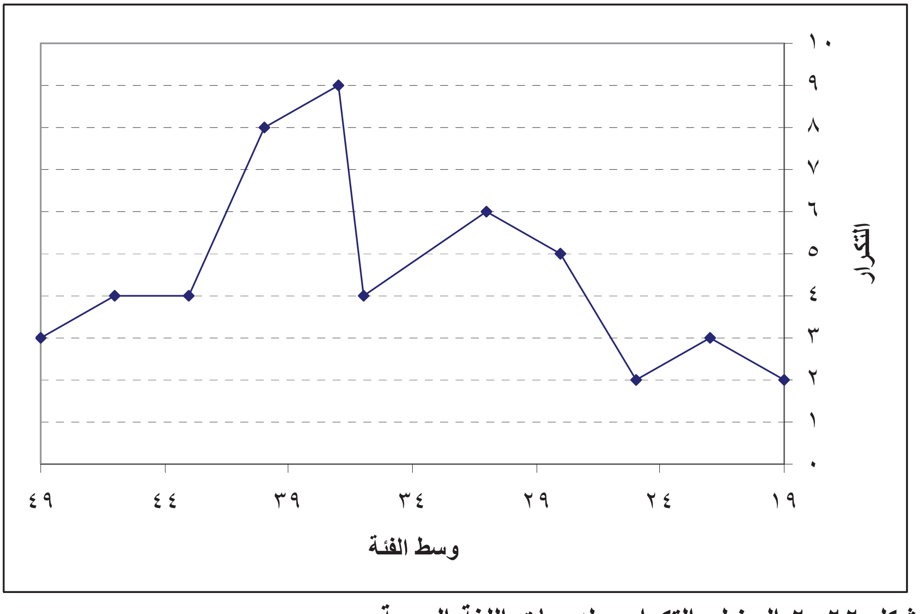
وهناك ملاحظتان نود ذكرهما بالنسبة للمدرج التكراري:

١- يستخدم المدرج التكراري للمتغيرات المتصلة، ولذلك نجد الأعمدة متلاصقة لتعكس فكرة اتصال الدرجات وذلك بعكس الأعمدة البيانية التي سنراها بعد قليل والتي تستخدم للمتغيرات المتقطعة غير المتصلة. ومعروف أن قيم المتغيرات المتقطعة تختلف في النوع وليس في الدرجة، ولذلك فهي لا تعبر عن كميات من خصائص. مثال ذلك أن الصف الدراسي في المرحلة الإعدادية قد يكون *'الصف الأول'* أو *'الصف الثاني'* أو *'الصف الثالث'* ورغم أننا نستطيع أن نضع الأرقام ١ و ٢ و ٣ لتشير للصفوف الثلاثة إلا أن هذه القيم هي مجرد رموز يستخدمها المستوى الاسمي للقياس كما مر بنا عند مناقشة مستويات القياس. أما المتغيرات المتصلة فهي متغيرات من مستوى المسافة أو النسبة ولذلك فقيمها تعبر عن خصائص كمية، كما هو الحال في اختبار اللغة العربية (راجع ما ذكر عن المتغيرات في الفصل

الثاني). وتستخدم الأعمدة البيانية لتصوير المتغيرات المتقطعة أو القطعية، أما المدرج التكراري فيصور المتغيرات المتصلة.

٢- يلعب المدرج التكراري أهمية خاصة في التحليل الإحصائي وبخاصة في الإحصاء الاستدلالي.

وإذا استخدمنا وسط الفئة كأساس لبناء الرسم البياني فإننا نحصل على مضلع تكراري بدلا من المدرج التكراري. ويقوم على نفس أسس بناء المدرج التكراري، إلا أنه عند تحديد قيم الإحداثي الأفقي فإننا نستخدم وسط الفئة بدلا من حدود الفئة. ثم نضع نقاطا أعلى كل وسط فئة يكون ارتفاع كل منها مساويا للتكرار (أو النسبة في حالة استخدام التكرار النسبي). ثم نصل بين النقاط لنحصل على شكل المضلع المطلوب. ويوضح الشكل (٢٢-٢) مضلعا تكراريا لدرجات اللغة العربية.

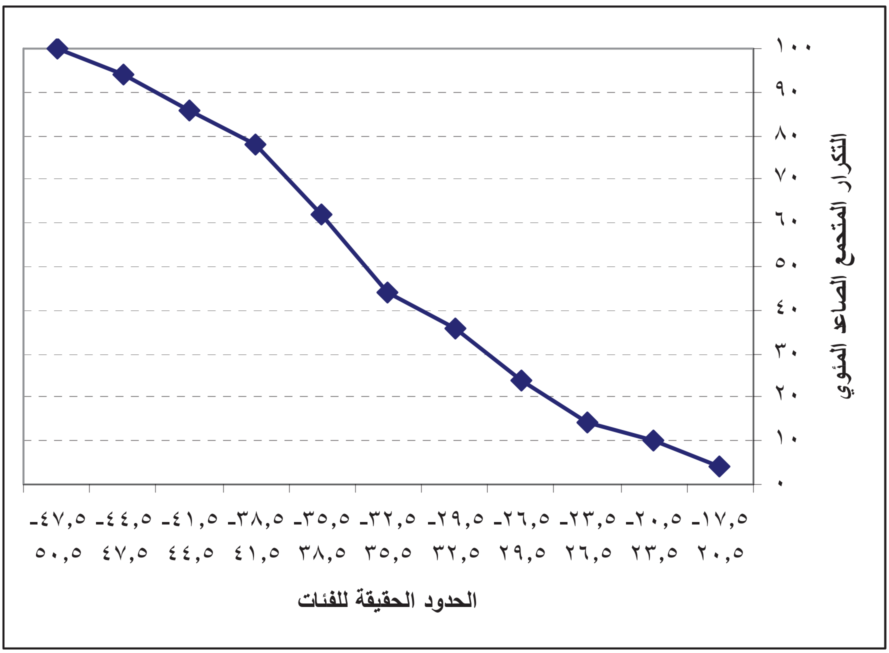


شكل ٢٢-٢ المضلع التكراري لدرجات اللغة العربية

وقد نستخدم التكرار المتجمع أو التكرار المتجمع النسبي أو المئوي كأساس لتصوير البيانات بالرسوم. وهذا النوع من الرسوم مفيد للغاية عندما نريد أن نحدد نقاطا معينة على التوزيع، فقد يريد الباحث أن يحدد مثلا الإرباعيات على نقاط المقياس المستخدم، أو المئينيات لمتغير ما. وهذه الطريقة شائعة في تحديد معايير الاختبارات النفسية. حيث تساعد التكرارات المجمعة وبخاصة النسبية على تحديد

نقاط معينة على التوزيع تتفق مع الدرجات الخام. وفيما يلي نستخدم جدول التوزيع التكراري لدرجات اللغة العربية (جدول ٢٢-٥) كأساس للرسم البياني الموضح في (شكل ٢٢-٢).

وتختلف الدرجات المتصلة عن الدرجات المتقطعة، ففي هذه الأخيرة لا نجد اتصالا بين الدرجات. ونحن في الإحصاء نستخدم النوعين من الدرجات المتصلة والمتقطعة. وترتبط الدرجات المتصلة والمتقطعة غالبا بطبيعة المتغير. فالدرجات التي نحصل عليها من الاختبارات التحصيلية أو اختبارات الذكاء أو غيرها من الاختبارات النفسية هي غالبا درجات متصلة. أما المتغيرات ذات القيم المتقطعة فهي المتغيرات التي نحصل عليها من بعض المتغيرات التي لا تسمح باتصال قيمها مثل عدد أفراد الأسرة، أو عدد الكتب بالمكتبة. أما موازين الرتبة أو الموازين الاسمية فهذه تندرج تحت ما يعرف بالمتغيرات القطعية. ومن أمثلة المتغيرات القطعية متغير النوع أو المنطقة التعليمية (متغيران اسميان)، أو متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي (متغير من مستوى الرتبة). وكما ذكرنا عند الكلام على مستويات القياس، يمكن تحويل المتغيرات المتصلة إلى متغيرات قطعية، ولكن العكس غير صحيح. وفيما يلي نتناول بناء جداول المتغيرات القطعية.



شكل ٢٢-٣ التكرار المتجمع المئوي لدرجات اللغة العربية

متغيرات المستوى الاسمي للقياس:

بناء جداول التوزيع التكراري للمتغيرات الاسمية بسيط ومباشر. إذ أننا نحدد بالنسبة لكل فئة من فئات المتغير عدد مرات حدوثه (تكراره)، ثم يوضع المجموع الكلي، ويمكن إضافة النسب المئوية من المجموع الكلي بالنسبة لكل فئة. مثال ذلك إذا كانت العينة في بحث من البحوث تتكون من ذكور وإناث، فإن جدول التوزيع التكراري يمكن أن يتخذ الشكل الموضح في الجدول (٢٢-٨).

جدول ٢٢-٨ التوزيع التكراري لعينة من الذكور والإناث

النوع	العلامات التكرارية	ت	النسبة المئوية
ذكور	~~////~~ ~~////~~ ////	١٤	٥٠
إناث	~~////~~ ~~////~~ ////	١٤	٥٠
المجموع		٢٨	١٠٠

ويلاحظ أننا وضعنا في العمود الثاني العلامات التكرارية، وطبيعي أن هذا العمود لا يظهر في الشكل النهائي للجدول. ولكنه وسيلة فقط لتسهيل عملية حصر الأعداد المطلوبة. ويلاحظ أيضا أن العمود الذي يحتوي على فئات المتغير (النوع) عبارة عن بيانات وصفية، وينتهي أسفل الجدول بالمجموع كما هو الحال في الجداول التي رأيناها من قبل. ومعنى الجدول واضح للغاية: تتكون العينة من ٢٨ فردا منهم ١٤ من الذكور و١٤ من الإناث. وهذا النوع من البيانات من السهل فهمه بمجرد النظر إلى الجدول بعكس جداول التوزيع التكراري في المتغيرات المتصلة والتي سبق الكلام عنها.

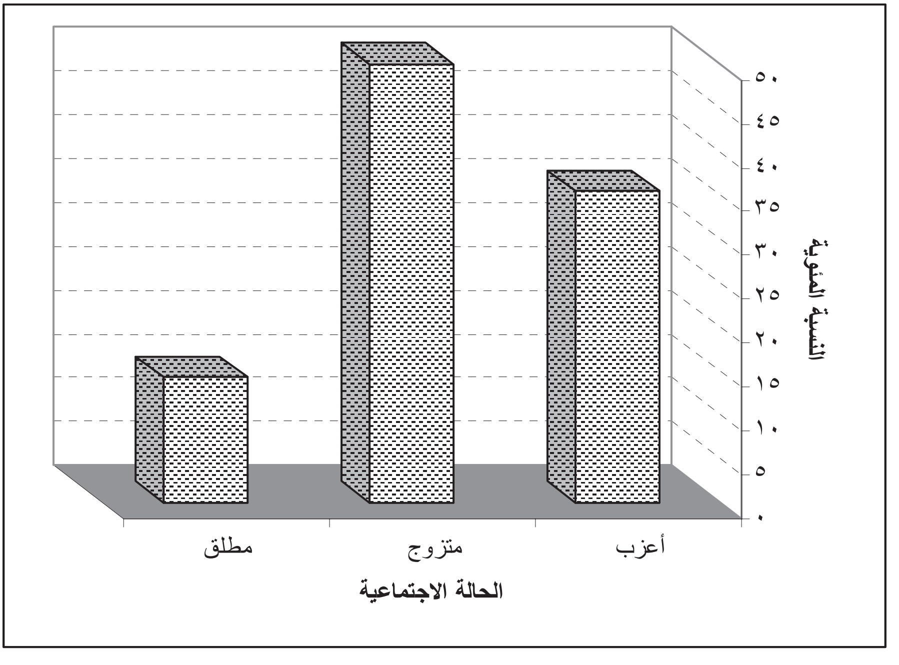
ويجب على الباحث في بعض الأحيان اتخاذ قرار بعدد الفئات التي يضمنها جدول التوزيع التكراري للمتغيرات الاسمية. مثال ذلك إذا كان الباحث يريد أن يضيف متغير الحالة الاجتماعية فعليه أن يحدد عدد الفئات التي يريد أن يشملها المتغير بالنسبة لأهداف البحث. فقد يرى الباحث أنه يحتاج فقط أن يذكر ثلاث فئات هي أعزب، ومتزوج، ومطلق. وفي هذه الحالة يمكن أن يكون الجدول كما هو مبين في (جدول ٢٢-٩).

جدول ٢٢-٩ التوزيع التكراري للحالة الاجتماعي لأفراد العينة

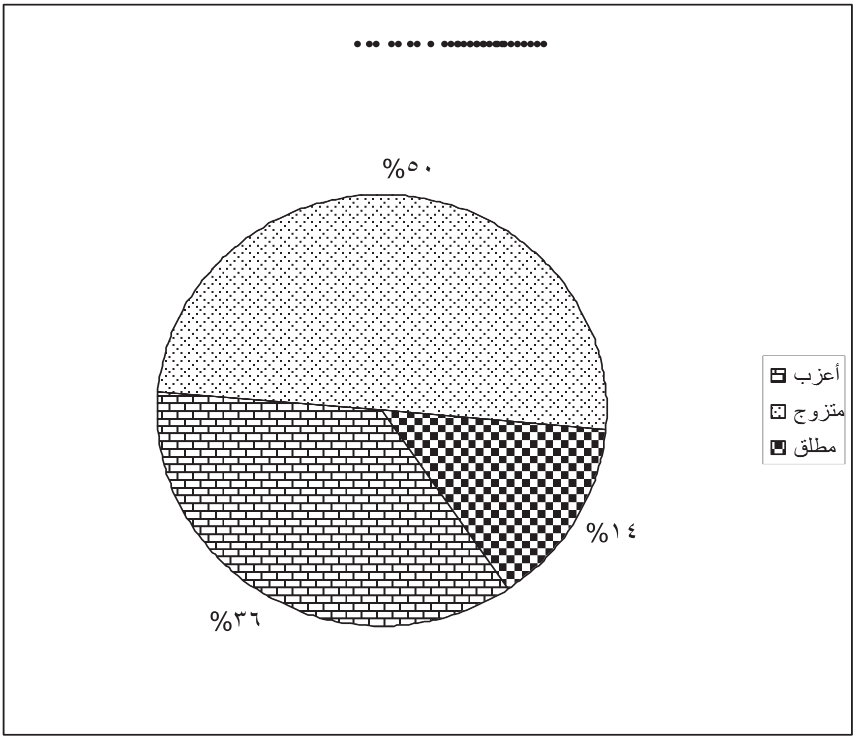
الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
أعزب	١٠	٣٥,٧

متزوج	١٤	٥٠,٠
مطلق	٤	١٤,٣
المجموع	٢٨	١٠٠,٠

ويمكن تصوير بيانات جدول ٢٢-٩ بالأعمدة البيانية الموضحة في شكل (٢٢-٤). ويمكن تصوير نفس البيانات باستخدام الدائرة البيانية المبينة في الشكل (٢٢-٥). وقد يرى باحث آخر إضافة فئة أخرى (أرمل مثلا) إذا كان وجود هذه الفئة مهما للدراسة. وإذا كان الباحث غير مهتم بالفروق بين الأعزب والمطلق فقد يكون لديه فئتان فقط هما متزوج وغير متزوج، مع ملاحظة أن هذا الوضع الأخير لن يمكن الباحث أو قراءه من التمييز بين فئات غير المتزوجين والمتزوجين من أفراد العينة. وقد سبق لنا بيان أن مثل هذا التصنيف تصنيف غير متجانس حيث إن فئة غير المتزوجين تتضمن فئات فرعية غير متجانسة، وقد يكون هذا غير مفيد للدراسة. ولذلك فإن اتخاذ قرار باستخدام فئتين غير متجانستين لابد أن يكون له مبرر قوي في أهداف الدراسة.



شكل ٢٢-٤ أعمدة بيانية لبيانات الجدول (٢٢-٩)



شكل ٢٢-٥ دائرة بيانية لبيانات الجدول (٢٢-٩)

متغيرات مستوى الرتبة:

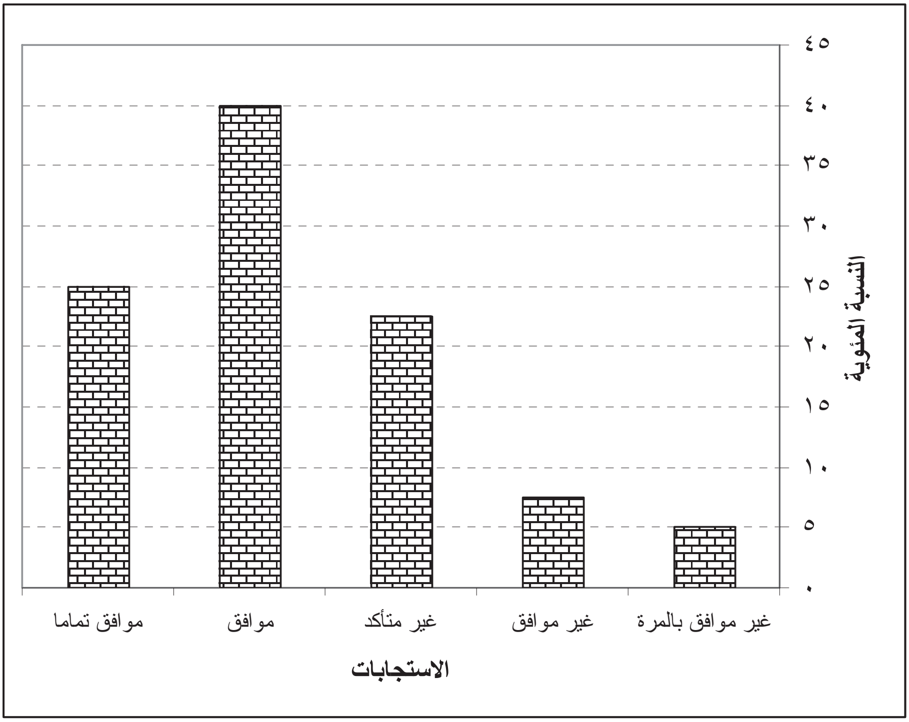
يتم بناء الجداول التكرارية للمتغيرات من مستوى الرتبة بنفس طريقة بذ اء جداول المتغيرات الاسمية. ويوضح الجدول (٢٢-١٠) التوزيع التكراري لمتغي ر من مستوى الرتبة، إذ يبين التوزيع التكراري لأحد أس ئلة مقي اس م ن مق اييس الاتجاهات.

جدول ٢٢-١٠ التوزيع التكراري لأحد أسئلة الاتجاهات

الاستجابة	ت	النسبة المئوية

(٥) موافق تماما	١٠	٢٥,٠
(٤) موافق	١٦	٤٠,٠
(٣) غير متأكد	٩	٢٢,٥
(٢) غير موافق	٣	٧,٥
(١) غير موافق بالمرة	٢	٥,٠
المجموع	٤٠	١٠٠,٠

ويلاحظ أن وجود عمود للنسبة المئوية في جـ داول التوزيـ ع التكـ راري للمتغيرات الاسمية والمتغيرات من مستوى الرتبة يساعد علـ ى توضـ يح البيانـ ات وبخاصة عندما تكون أعداد أفراد العينة كبيرة. ويتضح من الجـ دول الـ سابق أن ٦٥٪ من أفراد العينة وافقوا على مضمون السؤال المتعلق بالاتجاه.



شكل ٢٢-٦ أعمدة بيانية لاستجابات أفراد عينة الاتجاهات

التحليل الاستكشافي للبيانات

من الضروري قبل البدء في تحليل البيانات أن نستكشف توزيع الدرجات للتعرف على شكلها وعلى أية عوامل شاذة قد تؤثر في تحليل البيانات. وأفضل الطرق لاستكشاف وفهم البيانات تلك الطريقة التي وضعها الدكتور جون توكي John Tukey الذي يعتبر رائد هذه العملية. ويطلق على الطريقة التي سوف نتناولها طريقة "مخطط الساق والأوراق" (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣) وهي طريقة جيدة لتصوير البيانات فيما يشبه المدرج التكراري لتصوير التوزيع التكراري لدرجات متغير ما. وتسمح لنا هذه الطريقة باستخدام بيانات التوزيع التكراري لرؤية مدى الدرجات، وأين تتركز الدرجات، وشكل التوزيع، وإذا ما كان هناك درجات معينة غير ممثلة في التوزيع، وعما إذا كان هناك درجات متطرفة أو غير طبيعية. ولا تتبع طريقة الساق والأوراق نفس مبادئ تنظيم المدرج التكراري التي سبق ذكرها. وسوف نستخدم البيانات التي لدينا من اختبار اللغة العربية لبناء مخطط الساق والأوراق، ولبناء هذا المخطط نتبع الخطوات التالية:

١- تقسم كل درجة إلى مجموعتين من الأرقام. والرقم الأساسي هو الساق وهو في مثالنا (العشرات)، ويمثل الرقم الثاني (الآحاد). فإذا أخذنا الرقم الأول وهو ٥٠ فإن الرقم ٥ يعتبر الساق، ورقم صفر هو الأوراق. وبالنسبة للرقم التالي وهو ٤٩ فإن الرقم ٤ هو الساق والرقم ٩ هو الأوراق.

٢- على هذا الأساس يمكن تصوير الساق والأوراق لمجموعة درجات اللغة العربية (جدول ٢٢-٤) على النحو التالي:

٣- وكما تحدد الفئات أين تقع درجة معينة في جدول التوزيع التكراري، فإن الرقم الأساسي (الساق) يحدد الصف الذي تقع فيه الدرجة في مخطط الساق والأوراق. ثم تكتب بعد ذلك الأرقام التالية (الأوراق) في الصف المناسب. وبهذه الطريقة تسجل كل درجة في التوزيع التكراري في مخطط الساق والأوراق.

٤- يحدد كل ساق فئة من الدرجات، وحدود كل فئة هي أكبر وأصغر درجة في الفئة. أما القيم التي تمثلها كل ورقة يجب أن تكون بين الحدين الأعلى والأدنى للفئة.

٥- يلاحظ أن مخطط الساق والأوراق يشبه المدرج التكراري إذا أدير على جانبه

إلا أن هذا المخطط أكثر فائدة لأنه يرتب البيانات (الأوراق) داخل كل صف (الساق) من الأدنى إلى الأعلى. ويتميز هذا المخطط على المدرج التكراري بأنه يعطي الدرجات الفعلية، بالإضافة إلى تكرارات الدرجات، وتمركزها، وشكل التوزيع.

التكرار	الساق	الأوراق
٢,٠٠	١	٨ ٩
٣,٠٠	٢	١ ٢ ٣
٧,٠٠	٢	٦ ٦ ٧ ٧ ٨ ٩ ٩
٩,٠٠	٣	٠ ١ ١ ١ ٢ ٢ ٤ ٤ ٤
١٥,٠٠	٣	٥ ٧ ٧ ٧ ٧ ٨ ٨ ٨ ٨ ٨ ٩ ٩ ٩ ٩ ٩
٧,٠٠	٤	٠ ٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٤
٦,٠٠	٤	٦ ٦ ٧ ٧ ٨ ٩
١,٠٠	٥	٠

اتساع الساق ١٠

كل ورقة = حالة واحدة

واستكشاف الدرجات هام للغاية لأنه يكشف عن *الدرجات المتطرفة* التي قد يؤثر وجودها على شكل التوزيع، وبالتالي قد يغير من معنى بعض النتائج. ويقصد بالدرجات المتطرفة تلك الدرجات التي تعبر عن قيم عالية جدا أو منخفضة جدا في متغير أو مجموعة متغيرات. لنفرض مثلا أنه في التوزيع السابق حصل أحد الطلبة على ٦ درجات بدلا من ٢٦. فإن الدراسة الاستكشافية سوف تبين على الفور أن هذه الدرجة متطرفة. وإذا أعدنا بناء مخطط الساق والأوراق للبيانات السابقة فإننا نحصل على المخطط التالي:

التكرار	الساق	الأوراق
١,٠٠	الدرجات المتطرفة	(٦)
٢,٠٠	١	٨ ٩
٣,٠٠	٢	١ ٢ ٣
٦,٠٠	٢	٦ ٧ ٧ ٨ ٩ ٩
٩,٠٠	٣	٠ ١ ١ ١ ٢ ٢ ٤ ٤ ٤
١٥,٠٠	٣	٥ ٧ ٧ ٧ ٧ ٨ ٨ ٨ ٨ ٨ ٩ ٩ ٩ ٩ ٩
٧,٠٠	٤	٠ ٠ ١ ٢ ٣ ٤ ٤
٦,٠٠	٤	٦ ٦ ٧ ٧ ٨ ٩
١,٠٠	٥	٠

اتساع الساق ١٠

كل ورقة = حالة واحدة

يلاحظ أن مخطط الساق والأوراق قد تعرف على وجود الدرجة المتطرفة، ولذلك وضعت في معزل عن توزيع درجات المتغير.

وهناك أربعة أسباب لوجود الدرجات المتطرفة:

١- إدخال بيانات غير صحيحة في الحاسب الآلي أو رصد بيانات خاطئة. ولذلك يجب مراجعة البيانات مراجعة دقيقة للتأكد من صحة البيانات قبل تحليلها.

٢- عدم وضع رمز للبيانات المفقودة أثناء إدخالها في الحاسب الآلي، وبذلك قد تقرأ البيانات التي ترمز إلى البيانات المفقودة كما لو كانت بيانات فعلية. نفرض أنه عند إدخال البيانات اعتبر الرقم ٩٩ ممثلا للبيانات المفقودة. ونسي محلل البيانات أن يضمن برنامج التحليل أن ٩٩ تعنى رقما مفقودا، في هذه الحالة سوف يقرأ الحاسب الآلي هذا الرقم كما لو كان بيانات فعلية. فإذا كان مدى الدرجات يتراوح بين ١٠ و ٤٥ درجة، فإن الدرجة ٩٩ ستكون متطرفة جدا بالنسبة للبيانات الفعلية.

٣- تضمين فرد في العينة لا ينتمي أصلا لمجتمع الدراسة الذي سحبت منه العينة. وفي هذه الحالة إذا تم التعرف على مثل هذه الحالات يجب حذفها فورا من العينة.

٤- أن يكون توزيع الدرجات في مجتمع الدراسة توزيعا ملتويا يحتوي على درجات متطرفة أكثر مما يوجد في المنحنى الاعتدالي. وعندئذ يمكن الإبقاء على الحالة مع التفكير في تغيير الدرجة في المتغير أو المتغيرات المعنية بحيث لا تصبح الحالة حالة متطرفة تؤثر بشكل غير طبيعي على العمليات الإحصائية.

وبالرغم من أن أخطاء إدخال البيانات أو رصدها والأخطاء في تحديد البيانات المفقودة سهل يمكن اكتشافه بسهولة مع المراجعة الدقيقة للبيانات. إلا أن العاملين الثالث والرابع يصعب علاجهما، فاتخاذ قرار بحذف الدرجات المتطرفة أو إبقائها مع تعديلها قرار صعب. فإذا اتخذ الباحث قرارا باستبعاد الدرجات المتطرفة من التوزيع، فقد يكون بسبب درجات لا تعبر عن التوزيع الفعلي للدرجات ولذلك يطلق عليها أحيانا درجات زائفة أو كاذبة (Outliers). ويطلق على هذه العملية بشكل عام *تنقية البيانات* مما قد يشوبها من درجات لا تعبر عن التوزيع الفعلي للدرجات. وعلى أي الأحوال يجب على الباحث أن يتعرف على الدرجات المتطرفة أو الكاذبة ويصفها وصفا دقيقا ويصف مدى تأثيرها على البيانات ويحدد القرار الذي اتخذه بشأنها. ويجب أن يساعد القرار المتخذ على الإقلال من أثر الدرجات الكاذبة على توزيع الدرجات وبالتالي على العمليات الإحصائية المختلفة.

البيانات المفقودة:

بالإضافة إلى التعرف على شكل توزيع الدرجات وما قد يكون بها من درجات متطرفة، هناك مشكلة أخرى تتعلق باستكشاف البيانات، تلك هي مشكلة البيانات الناقصة أو المفقودة. وهذه مشكلة مزعجة في تحليل البيانات. وتحدث هذه المشكلة عندما يرفض فرد من أفراد العينة الاستجابة لمفردة أو سؤال، أو عندما ينسى الاستجابة إلى سؤال أو عدة أسئلة، أو عندما ينسحب بعض الأفراد من العينة أو لا يفهمون كيفية الاستجابة لأسئلة الاستبيان مثلا، إلى غير ذلك من العوامل. وتحدث هذه المشكلة أيضا في معامل علم النفس التجريبي عندما تموت فئران التجارب.

وإذا كان المفقود من البيانات درجات قليلة من عينة كبيرة لا تكون المشكلة كبيرة ويمكن معالجتها بسهولة. ولكن إذا كانت البيانات الناقصة كبيرة وبخاصة إذا كان حجم البيانات صغيرا أو متوسطا فإن المشكلة تصبح مشكلة عويصة. ولسوء الحظ لا يوجد إجابات شافية لكيفية التخلص من هذه المشكلة أو الحد الذي يمكن تقبله بالنسبة لحجم معين من العينة.

وربما كان نمط البيانات المفقودة أهم من كميتها. فالبيانات المفقودة والمبعثرة بشكل عشوائي في جميع أنحاء مصفوفة البيانات نادرا ما تؤدي إلى وجود مشكلات خطيرة. أما البيانات المفقودة بشكل غير عشوائي تكون خطيرة دائما، فإذا فقدت من البيانات مجموعة كاملة من الأفراد (لا تعمل صباحا) بسبب تطبيق استبيان مثلا أثناء ساعات العمل نهارا في إدارة من الإدارات، أو بسبب اختيار عينة بحث من مدارس الفترة الأولى دون مدارس الفترة الثانية، فإن تعميم البيانات غير ممكن على غير المجموعة التي طبق عليها الاستبيان. وكثيرا ما تكون المشكلة أقل وضوحا، مثال ذلك رفض البعض إعطاء بيانات عن دخلهم أو أعمارهم، وقد يترتب على ذلك استبعادهم من التحليل لأن عدم وجود مثل هذه البيانات سوف يؤثر على تحليل البيانات، وتزداد المشكلة سوءا إذا كان هناك ارتباط بين من رفض أن يذكر بيانات عن دخله وبعض الاتجاهات.

وقد يسلم البعض بأن البيانات المفقودة لديه ترجع إلى التوزيع العشوائي، وهذا إغراء موجود دائما بين الباحثين، إلا أنه من الأفضل اختبار ذلك. إذ يجب استخدام البيانات المتوفرة لدى الباحث لاختبار العلاقة بين المتغيرات المهمة جدا وحقيقة وجود بيانات ناقصة. مثال ذلك في مثالنا السابق حول بيانات الدخل الناقصة، يمكن أن يقوم الباحث باختبار للفروق بين المتوسطات (أو أي اختبار آخر

مناسب للبيانات) مرة مع الإبقاء على البيانات الناقصة عن الدخل، ومرة أخرى بعد حذفها. فإذا اختلفت النتائج في الحالتين، بمعنى أنه وجد أن هناك اختلافا في الاتجاه يرجع إلى الدخل يجب أن ينظر الباحث للبيانات بحرص شديد. وهناك بعض البرامج الإحصائية التي تعالج مثل هذا الأمر بفاعلية وكفاءة.

ويجب أن يكون القرار الذي يتخذ بشأن البيانات المفقودة قرارا سريعا حتى يمكن للباحث السير في إجراء تحليل البيانات دون تأخير. والقرار في الواقع هو قرار بين عدة بدائل كلها سيئة. وسوف نتناول بسرعة فيما يلي بعض القرارات الممكنة حول البيانات الناقصة:

١- معالجة البيانات الناقصة كما لو كانت بيانات فعلية: من المحتمل أن عدم الاستجابة لسؤال معين أو عدم التعاون مع الباحث قد يكون منبئا جيدا بالسلوك الذي يدرسه الباحث. وهنا يمكن إضافة متغير جديد وفيه يرمز للمستجيبين للسؤال برقم (١) مثلا ولغير المستجيبين (بصفر). وفي هذه الحالة قد يكون فقد البيانات ميزة وليس نقطة ضعف، وبذلك يستفيد الباحث من البيانات الناقصة، إذ يستطيع الباحث أن يبحث في البيانات الناقصة كمتغير منبئ دون التأثير على مقاييس النزعة المركزية للمتغير نفسه موضوع الدراسة.

٢- حذف الحالات أو المتغيرات: وهذا الإجراء يعتبر أحد الإجراءات المتحفظة فيما يتعلق بمعالجة البيانات الناقصة. وإذا كان الأمر يتعلق بعدد قليل من الحالات أو إذا كانت البيانات المفقودة مركزة في عدد قليل من المتغيرات غير المهمة للدراسة فإن حذف مثل هذه البيانات قد يكون إجراء سليما. ولكن عادة ما تكون البيانات الناقصة منتشرة بين معظم الحالات والمتغيرات مما يترتب عليه نقص كبير في البيانات في حالة حذفها. وليس هذا قرارا يسهل اتخاذه من باحث أنفق الوقت والمال والجهد في سبيل جمع البيانات، كما أن هذا القرار قد يترتب عليه تغيير كبير في البيانات يؤدي إلى تشويهها.

٣- تقدير البيانات الناقصة: ويتطلب هذا البديل أن يقوم الباحث بوضع بيانات جديدة محل البيانات الناقصة. وهناك عدد من الوسائل لتحقيق ذلك، نذكر منها ما يلي:

أ- *استخدام قيمة المتوسط:* تعتبر قيمة المتوسط لمتغير من المتغيرات من أفضل القيم لتخمين القيم الناقصة. وهنا يقوم الباحث بحساب المتوسط مستخدما جميع البيانات التي لديه، ثم يضع قيمة المتوسط الناتجة في الخلايا الخالية. ومن مزايا هذه الطريقة أنها طريقة متحفظة، حيث إن قيمة المتوسط تظل كما هي في التوزيع دون تغيير. ومن عيوبها أن قيمة

الارتباط بين هذا المتغير والمتغيرات الأخرى تنخفض بسبب إدخال المتوسط في الخلايا ذات البيانات الناقصة. ويتوقف حجم هذا الانخفاض على عدد البيانات الناقصة. وللتقليل من أثر وضع المتوسط في جميع الخانات الناقصة، يمكن حساب المتوسط بالنسبة للذكور على حدة والإناث على حدة ثم وضع قيمة أحد المتوسطين حسب انتماء المتغير للذكور أو الإناث. ووجود أكثر من قيمة لإدخالها مكان البيانات الناقصة يعطي تقديرا أفضل للقيم الناقصة في متغير ما.

ب- *استخدام الانحدار للتنبؤ بالقيم الناقصة:* وتعتبر هذه الطريقة من أفضل طرق تقدير القيم الناقصة. إذ يمكن استخدام المتغيرات ذات البيانات الكاملة للتنبؤ بالقيم الناقصة في متغير آخر وذلك عن طريق حساب معامل الانحدار. ويمكن تكرار هذه العملية أكثر من مرة بين متغيرين بحيث تستخدم القيم الجديدة التي تم التنبؤ بها لأجراء معامل انحدار آخر. ويمكن تكرار هذه العملية حتى تستقر القيم وتكون القيم التي توضع مكان الدرجات الناقصة هي القيم التي تم التنبؤ بها في آخر إجراء لمعامل الانحدار. وميزة هذه الطريقة أنها أكثر موضوعية من الطرق الأخرى. ومن عيوبها أنها قد تؤدي إلى تعديل في البيانات أكثر من اللازم. ويلاحظ أن هذه الطريقة تفترض وجود علاقة خطية بين المتغيرين. ولذلك إذا كان الارتباط ضعيفا بين المتغيرين فإنه لا يمكن استخدام أحد المتغيرين للتنبؤ بقيم المتغير الآخر. وفي هذه الحالة يفضل استخدام المتوسط لوضعه مكان القيم الناقصة.

جـ- *تكرار تحليل البيانات مع وجود القيم الناقصة وبدونها:* عند استخدام القيم المتنبأ بها من متغير إلى متغير آخر يمكن استخدام القيم الجديدة في تحليل البيانات، ثم إعادة التحليل بدونها، فإذا كانت النتائج واحدة في الحالتين يستطيع الباحث الوثوق بالقيم الجديدة. أما إذا اختلفت النتائج فلابد من إجراء تقويم جديد للنتائج لاختيار أفضل أسلوب لمعالجة القيم الناقصة.

الفصل الثالث والعشرون

التحليل الوصفي للبيانات

أحد الفوائد الواضحة للتوزيعات التكرارية ووسائل تصويرها بالرسوم البيانية أنها تلخص الشكل العام لتوزيع الدرجات بطريقة تجعل من السهل فهمها. إلا أننا كثيرا ما نحتاج معلومات تفصيلية عن التوزيع، توضح لنا بشكل أفضل القيم الأساسية التي تبرز خصائص هذا التوزيع. وهناك على وجه الخصوص معلومات إحصائية مفيدة، نحتاجها غالبا في وصف البيانات، وسوف نتناول في هذا الفصل أربعا من هذه المعلومات:

أولا: القيمة التي تتمركز حولها الدرجات لأنها تمثل القيمة النمطية أو القيمة الوسطى في التوزيع. ويطلق على هذا النوع من البيانات ***مقاييس النزعة المركزية***.

ثانيا: القيمة التي تمثل كيف تنتشر الدرجات أو كيف تختلف وتتشتت. ويطلق على مثل هذا النوع من البيانات ***مقاييس التشتت***.

ثالثا: الدرجات المعيارية والتوزيعات الاعتدالية.

رابعا: معاملات الارتباط

أولا: مقاييس النزعة المركزية

ومقاييس النزعة المركزية التي سوف ندرسها ثلاثة هي: المنوال والوسيط والمتوسط. وتلخص هذه المقاييس الثلاثة توزيع الدرجات في قيمة واحدة مركزية تعتبر القيمة الممثلة للتوزيع. وهذه الأساليب الإحصائية مقاييس قوية لأنها تخفض أو تلخص كمية كبيرة جدا من الدرجات أو البيانات في قيمة واحدة يسهل فهمها. وهذا هو الغرض الأساسي من مقاييس النزعة المركزية، والإحصاء الوصفي بوجه عام.

ورغم أن المقاييس الثلاثة تشترك في غرض واحد، إلا أنها تختلف عن بعضها البعض اختلافا كبيرا. ومع ذلك فهي تكتسب كلها نفس القيمة تحت ظرف معين وشروط محددة. وسوف نرى أن كلا من المقاييس الثلاثة تختلف من حيث

مستوى القياس الذي تعبر عنه، والأهم من ذلك أن كلا منها تعرف القيمة المركزية تعريفا مختلفا، مما يؤدي إلى اختلاف قيمها تحت معظم الظروف. وعلى هذا فإن اختيار الباحث لمقياس نزعة مركزية مناسب، يتوقف على الطريقة التي يقيس بها متغيراته، كما يتوقف على الغرض من البحث.

المنوال:

منوال أي توزيع هو القيمة التي تتكرر أكثر من غيرها من القيم الأخرى في التوزيع. مثال ذلك في مجموعة الأرقام ٥٨، ٨٢، ٨٢، ٩٢، ٩٨، المنوال هو ٨٢ لأنه تكرر مرتين في حين كان تكرار الدرجات واحدا فقط.

والمنوال بسيط نسبيا من الناحية الإحصائية، ومفيد للغاية عندما نريد مؤشرا *سريعا وسهلا* للنزعة المركزية، وعندما يكون مستوى القياس ينتمي للموازين الاسمية. والواقع أن المنوال هو مقياس النزعة المركزية الوحيد الذي يمكن استخدامه مع المتغيرات من المستوى الاسمى. ومثل هذه المتغيرات ليس لها بطبيعة الحال "قيما" رقمية، ولذلك فإن المنوال متغير من المستوى الاسمى، يعبر عن أكبر الفئات عددا، مثال ذلك أن الجدول (٢٣-١) يحدد عدد طلبة السنة الأولى الذين يشتركون في النشاط الثقافي في بعض كليات الجامعة. ومن هذا الجدول يتبين أن

جدول ٢٣-١ عدد الطلبة المشتركين في

النشاط الثقافي في خمس كليات جامعية

الكلية	العدد
الآداب	١٢٨
الحقوق	٥٧
العلوم	٦١
التجارة	٣٣
الهندسة	٤٥

كلية الآداب بها أكبر عدد من الطلبة الذين يشاركون في النشاط الثقافي. ولذلك يقع المنوال عند كلية الآداب حيث إن تكرارها ١٢٨ وهو أعلى تكرار بين الكليات بالجدول (٢٣-١).

وإذا أراد الباحث أن يعطي أكثر القيم شيوعا في التوزيع أو إذا كان المتغير الذي ندرسه من المستوى الاسمى يكون المنوال هو مقياس النزعة المركزية المناسب

عيوب المنوال:

هناك عدة عيوب للمنوال هي:

١- بعض التوزيعات ليس لها منوال على الإطلاق، ويحدث هذا عندما يكون التكرار واحدا في جميع الدرجات أو الفئات. وفي هذه الحالة لا معنى لتحديد المنوال.

٢- بعض التوزيعات لها أكثر من منوال، وعندما يكون عدد المنوالات كبيرا يصبح من غير المجدي تحديد منوال للتوزيع، بمعنى أن أكثر الدرجات تكرارا أو شيوعا لا ينطبق على التوزيع.

٣- في المقاييس من مستوى الرتبة أو المسافة أو النسبة قد لا يقع المنوال في وسط التوزيع، وفي هذه الحالة لن يكون أكثر الدرجات شيوعا أكثرها تعبيرا عن قيمة مركزية تقع في وسط التوزيع. مثال ذلك إذا نظرنا إلى التوزيع التالي للدرجات:

الدرجات (نسبة مئوية)	التكرار
٥٨	٢
٦٠	٢
٦٢	٣
٦٤	٢
٦٦	٣
٦٧	٤
٦٨	١
٦٩	١
٧٠	١
٩٣	٥
	٢٤

في هذا التوزيع تبلغ قيمة المنوال ٩٣. ولكن من الواضح تماما أن هذه القيمة بعيدة عن وسط التوزيع، وإذا استخدمها الباحث مقياسا للنزعة المركزية فلن يعطي اختياره صورة صحيحة عن كيفية تمركز الدرجات.

الوسيط:

الوسيط (و) بعكس المنوال يقع دائما في وسط التوزيع بالضبط. ويعرف الوسيط بأنه الدرجة التي يقع فوقها نصف عدد الدرجات في التوزيع، كما يقع تحتها نصف عدد الدرجات بعد ترتيب الدرجات ترتيبا تنازليا أو تصاعديا. وبذلك إذا قلنا

أن وسيط الدخل الشهري للأسر المصرية في أحد أحياء القاهرة مثلا ١٠٠٠ جنيه، فمعنى ذلك أن نصف عدد الأسر يقل دخلها عن ١٠٠٠، كما أن نصف عدد الأسر يزيد دخلها عن ١٠٠٠.

وللحصول على الوسيط، يجب أولا تحديد منتصف التوزيع أو مركز الحالة الوسطى في التوزيع. والوسيط هو الدرجة المرتبطة بهذه الحالة. وإذا كان عدد الحالات (ن) فرديا تكون قيمة الوسيط واضحة تماما لأنها تكون في الوسط تماما. أما إذا كان عدد الحالات زوجيا، فهناك حالتان في الوسط، وفي هذا الوضع يعرف الوسيط بأنه يقع بين الحالتين أي في وسطهما تماما، أي أن الوسيط في المثال الأخير هو الدرجة التي تقع في الوسط بين الحالتين الوسطيين.

لنفرض أن درجات ٧ طلاب كانت ١٠، ١٠، ٨، ٦، ٥، ٤، ٢ فإن الطالب الذي يقع في وسط التوزيع (الطالب الذي ترتيبه الرابع) هو الطالب الذي حصل على ٦. ففي هذه الحالة يكون الوسيط هو الدرجة ٦. ويلاحظ في هذا المثال أن هناك ثلاثة طلاب تزيد درجاتهم على درجة هذا الطالب كما أن هناك ثلاثة طلاب آخرين تقل درجاتهم عن ٦. وللحصول على موقع الوسيط عندما يكون عدد الحالات فرديا فإننا نضيف ١ إلى عدد الدرجات (ن + ١) ثم نقسم الناتج على ٢. أي أن الوسيط في هذه الحالة = (ن + ١) ÷ ٢. وللحصول على الوسيط عندما تكون ن = ٧ وهي عدد فردي، فإننا نضيف ١ إلى ٧، وبذلك يكون الوسيط واقعا عند (٧ + ١) ÷ ٢، أي الحالة الرابعة. وإذا كان ن = ٢٥ فإن الوسيط يقع عند الحالة الثالثة عشرة لأنه في هذا الحالة (٢٥ + ١) ÷ ٢ = ١٣.

وإذا أضفنا إلى الدرجات السابقة لسبع طلاب درجة طالب ثامن حصل على ١. فإن العدد يكون في الحالة زوجيا. ولن يكون لدينا عندئذ حالة واحدة تقع في وسط التوزيع بل حالتان، لأن الدرجات في هذا الحالة ١٠، ١٠، ٨، ٧، ٥، ٤، ٢، ١، وبذلك فإن الوسيط من الناحية الفنية هو أي درجة تقع بين ٧ و ٥ (لأنها سوف تقسم توزيع الدرجات في نصفين متساويين). ويمكن التخلص من هذا الغموض بتعريف الوسيط بأنه متوسط الدرجتين اللتين تقعان في وسط التوزيع. وفي مثالنا السابق يمكن تحديد الوسيط (٧ + ٥) ÷ ٢ أي ٦.

ولمعرفة الحالتين اللتين تقعان في وسط التوزيع عندما يكون عدد الحالات زوجيا فإننا نقسم (ن ÷ ٢) للحصول على الحالة الأولى من الحالتين ثم نزيد هذه القيمة واحدا لنحصل على موقع الحالة الثانية. وفي المثال السابق المكون من ثماني حالات فإن الحالة الوسطى الأولى هي الحالة الرابعة (ن ÷ ٢ = ٤)، والحالة

الوسطى الثانية هي (ن ÷ ٢)+١ أي الحالة الخامسة. وإذا كانت ن ١٤٢ فإن الحالة الوسطى الأولى تكون الحالة رقم ٧١، وتكون الحالة الثانية رقم ٧٢. ويكون الوسيط هو متوسط الدرجتين المرتبطتين بهاتين الحالتين اللتين تقعان في وسط التوزيع[*].

ولا يمكن حساب الوسيط لمتغيرات من المستوى الاسمى في القياس، فمثل هذه المتغيرات ليس لها درجات يمكن ترتيبها. ولذلك لا يمكن حساب الوسيط إلا لمتغيرات من مستوى الرتبة أو المسافة أو النسبة. إلا أن هذا المقياس غالبا ما يستخدم مع موازين الرتبة.

<u>بعض المقاييس الأخرى المرتبطة بالوسيط:</u> بالإضافة إلى أن الوسيط مقياس للنزعة المركزية، فهو أيضا عضو في فئة من الأساليب الإحصائية التي تقيس الوضع أو الموقع. ويحدد الوسيط المكان الذي يقع في وسط التوزيع بالضبط، ولكنه مفيد أيضا في تحديد بعض النقاط الأخرى. فإننا قد نريد معرفة الدرجات التي تقسم التوزيع إلى أربعة أقسام مثلا. أو النقطة التي يقع تحتها نسبة مئوية معينة من الأفراد. وتعتبر معايير الاختبارات المقننة من أهم تطبيقات مثل هذه الأساليب الإحصائية. ذلك أن كثيرا من الاختبارات النفسية تستخدم مواقع الدرجات في تحديد معنى الدرجات الخام. ومن أهم الأمثلة على مثل هذه المعايير المئينيات المستخدمة بكثرة كمعايير للاختبارات. و***المئيني*** يحدد الدرجة التي يقع تحتها نسبة مئوية معينة من الأفراد. فإذا قلنا أن ٦٠٪ من الأفراد حصلوا على الدرجة ٤٠ فمعنى هذا أن درجة ٤٠ هي المئيني ٦٠. فالمئيني درجة تحدد النسبة المئوية التي حصل عليها أو أقل منها نسبة معينة من الأفراد، وفي مثالنا السابق تكون هذه النسبة ٦٠٪. وللحصول على المئيني للدرجات الخام غير المجمعة نضرب مجموع عدد الأفراد (ن) في النسبة التي ترتبط بالمئيني. مثال ذلك أن النسبة المرتبطة بالمئيني ٤٦ هي ٤٦، ونتيجة هذه العملية هي الحصول على رقم الفرد الذي يقع عند هذا المئيني. فإذا كان عدد الأفراد ٧٨ مثلا، وأردنا الحصول على المئيني ٣٧، فإننا نضرب ٧٨ في ٣٧، والنتيجة هي ٢٨,٨٦ وبذلك فإن المئيني يقع عند (٨٦÷١٠٠) من المسافة الواقعة بين الحالتين ٢٨ و ٢٩. وفي معظم الحالات فإننا نفضل بالطبع ألا نقوم بهذه العملية الإضافية ونكتفي بتقريب ٢٨,٨٦ أي نجعلها ٢٩. وبذلك نعتبر المئيني

[*] إذا كانت الحالتان اللتان تقعان في وسط التوزيع لهما نفس الدرجة، فهذه الدرجة هي الوسيط فإذا كان توزيع الدرجات ١٠، ١٠، ٨، ٦، ٦، ٤، ٢، ١، فإن درجة الحالتين الوسطيين هي ٦، وبذلك فإن الوسيط هو درجة ٦.

٣٧ هو الدرجة التي حصلت عليها الحالة ٢٩. ويبرر هذا الفرق البسيط عدم الدقة المحدود في النتيجة.

وإذا كنا نفكر في المئينيات فإن الوسيط في هذه الحالة هـ و المئيذ ي ٥٠. وفي مثالنا السابق فإننا نضرب (٧٨ × ٥٠،)، أي أن درجة الحالة رق م ٣٩ هـ ي المئيني ٥٠. ويلاحظ هنا أيضا أننا قربنا النتيجة حيث إن المئيني ٥٠ يقع بالضبط بين الحالتين ٣٩ و ٤٠، إلا أن هذا الفرق بسيط لدرجة يمكن إهمالها.

وهناك بعض مقاييس أخ رى للموق ع أو الوض ع وه ي ***الإع شاريات والإرباعيات***. وتقسم الإعشاريات التوزيع إلى عشرة أقسام، ولذلك فإن الإع شاري الأول هي النقطة التي يقع تحتها ١٠٪ من الحالات أي أنـ ـه يعـ ـادل المئيذ ي ١٠. والإعشاري الخامس هو المئيني ٥٠ وهو نفسه الوسيط. وتقسم الإرباعيات التوزيع أربعة أقسام. فالإرباعي الأول هو المئيني ٢٥. ويمكن الحصول على جميع هـ ذه المقاييس بنفس الطريقة التي نحصل بها على المئيني. فبدلا من ضرب 'ن' بالقيمة النسبية للمئيني فإننا نضربها في القيمة النسبية للإعشاري أو الإرباعي. مع مراعاة أن هذه العملية يترتب عليها بعض أخطاء التقريب ولـ ذلك يجـ ب الحـ رص عنـ د استخدامها.

المتوسط:

المتوسط (م) هو أكثر مقاييس النزعة المركزية استخداما وأهمية. ويحـ دد المتوسط الدرجة الوسطى في التوزيع، ويحسب بطريقـ ـة مباشـ رة بجمـ ع جميـ ع الدرجات وقسمتها على 'ن'. أي أن المتوسط يساوي

$$م = \frac{مج\ .\ (س)}{ن} \qquad (م\ ٢٣-١)$$

حيث	م	المتوسط
	مج . (س)	مجموع الدرجات
	ن	عدد الحالات (عدد الدرجات)

وحيث إن حساب المتوسط يتضمن بعـ ض العمليـ ات الحـ سابية كـ الجمع والقسمة فإن استخدامها يحتاج إلى مقياس من مستوى المسافة على الأقل. إلا أنـ ه

يلاحظ أن بعض الباحثين يحسبون المتوسط لمتغيرات من مستوى الرتبة، لأن المتوسط أكثر مرونة من الوسيط، ولأنه الأسلوب الإحصائي الأهم لكثير من الأساليب الإحصائية المتقدمة. إلا أنه يجب البعد عن مثل هذه الممارسة ما أمكن لأن النتائج التي نحصل عليها بهذه الطريقة يمكن أن تكون نتائج مضللة، لأنها غالبا ما تكون بعيدة عن المنطق.

خصائص المتوسط:

سوف نناقش فيما يلي بعض الخصائص الرياضية والإحصائية للمتوسط نظرا إلى أنه أكثر مقاييس النزعة المركزية شيوعا:

١- المتوسط أكثر ثباتا واستقرارا من الوسيط أو المنوال. بمعنى أنه يميل لأن يكون أقل تغيرا من المقياسين الآخرين في العينات التي يتم سحبها من نفس المجتمع. وهذه الخاصية مهمة للغاية ويرجع إليها أهمية المتوسط وانتشار استخدامه.

٢- المتوسط هو النقطة التي تلغى حولها الدرجات الأخرى في التوزيع. ويمكن تصوير هذه الحقيقة بالمعادلة التالية:

مجـ . (س . م) = صفر (م ٢٣-٢)

ومعنى ذلك أننا إذا أخذنا كل درجة في التوزيع وطرحناها من المتوسط وجمعنا الفروق فإن مجموع هذه الفروق يكون صفرا دائما. ولتوضيح هذه النقطة نضرب مثالا بهذه المجموعة من الدرجات: ٦٥، ٧٣، ٧٧، ٨٥، ٩٠. فإذا حسبنا متوسط هذه الدرجات فإننا نجد أنه يساوي ٣٩٠ ÷ ٥ أي ٧٨.

س	(س – م)
٦٥	٦٥ – ٧٨ = -١٣
٧٣	٧٣ – ٧٨ = -٥
٧٧	٧٧ – ٧٨ = -١
٨٥	٨٥ – ٧٨ = ٧
٩٠	٩٠ – ٧٨ = ١٢
مجـ . س = ٣٩٠	مجـ .(س – م) = صفر

في هذا المثال مجموع القيم السالبة يساوي (−١٩) وهذه تساوي تماما مجم وع القيم الموجبة (+١٩). وهذه القيمة دائما صفر بغض النظ ر ع ن التوزي ع. وهذه العلاقة الجبرية بين الدرجات والمتوسط مقياس وصفي جي د لمركزي ة التوزيع. ولذلك يمكننا تشبيه المتوسط بأنه نقطة الارتكاز في المي زان حي ث تتساوى على جانبيها الكفتان.

٣− هناك خاصية مهمة للغاية مرتبطة بالمتوسط وهذه الخاصية يمكن التعبير عنه ا بالمعادلة (م٢٣−٣).

مج .(س . . م)^{٢} = أقل المربعات* (م ٢٣−٣)

وبمعنى آخر، إذا ربعت الفروق بين الدرجات والمتوسط ث م جمع ت، ف إن المجموع الناتج من هذه العملية سوف يكون أقل من مجموع مربعات للف روق بين الدرجات وأي نقطة أخرى في التوزيع. أي أن المتوسط هو النقط ة ف ي التوزيع التي حولها يكون تنوع الدرجات (كما يعبر عنه مربع الفرق) أقل م ا يمكن. أي أن هذه الخاصية الجبرية تشير إلى أن المتوسط هو أق رب النق اط إلى جميع الدرجات الأخرى من مقاييس النزعة المركزية الأخ رى. وله ذه الخاصية أهميتها الخاصة عند دراسة موضوعي الانحدار والارتباط.

٤− الخاصية الأخيرة للمتوسط هي أنه يتأثر بجميع الدرجات الأخرى في التوزي ع. فالمنوال (الذي يعبر عن أكثر الدرجات شيوعا)، والوسيط (الذي يتعامل فق ط مع الدرجات التي تقع في وسط التوزيع)، لا يتأثران بجميع درجات التوزي ع. وهذه الخاصية لها مزاياها وعيوبها. فمن ناحية نجد أن المتوسط يستخدم ك ل المعلومات المتوفرة، أي كل درجة من درجات التوزيع. ومن ناحي ة أخ رى عندما يوجد عدد من الحالات المتطرف ة (ذات ال درجات المرتفع ة ج دا أو المنخفضة جدا)، فقد يصبح المتوسط مضللا كمقياس للنزع ة المركزي ة، لأن

* لشرح هذا المبدأ سوف نستخدم توزيع الدرجات الخمس المبين في المثال ال سابق ال ذي س بق وشرحنا فكرة مجموع الانحرافات عن المتوسط. إننا إذا ربعنا هذه الفروق وجمعناها فإننا نح صل عل . . ى (−١٣)^{٢} + (−٥)^{٢} + (−١)^{٢} + (٧)^{٢} + (١٢)^{٢} أي (١٦٩ + ٢٥ + ١ + ٤٩ + ١٤٤) أي ٣٨٨. وإذا قمنا بهذه العملية مع أي رقم آخر غير المتوسط فإننا سوف نحصل على رقم يزيد على ٣٨٨. فإذا استخدمنا مثلا ٧٧ بدلا من المتوسط (٧٨) سوف تكون النتيج ة (٦٥−٧٧)^{٢} + (٧٣−٧٧)^{٢} + (٧٧−٧٧)^{٢} + (٨٥−٧٧)^{٢} + (٩٠−٧٧)^{٢} أي (−١٢)^{٢} + (−٤)^{٢} + (٠)^{٢} + (٨)^{٢} + (١٣)^{٢} = (١٤٤ + ١٦ + ٠ + ٦٤ + ١٦٩) = ٣٩٣.

الدرجات المتطرفة تؤثر على قيمة المتوسط فترفعه بدرجة غير طبيعية إذا كانت مرتفعة وتخفضه بدرجة غير طبيعية إذا كانت منخفضة. ويرجع ذلك كما قلنا إلى أن المتوسط يستخدم جميع الدرجات في التوزيع. لنفرض أن لدينا مجموعة الدرجات التالية المكونة من خمسة أفراد: ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥. يلاحظ أن المتوسط والوسيط لهما نفس القيمة (٢٥). ماذا يحدث إذا غيرنا الدرجة الأخيرة من ٣٥ إلى ٣٥٠؟ لن يتأثر الوسيط فالدرجة ٢٥ مازالت في وسط التوزيع ولا تتأثر بأية تغيرات تحدث في الدرجات الأخرى، أما المتوسط فلأنه يستخدم جميع درجات التوزيع فإنه يتأثر تأثرا كبيرا، إذ نجد أن مجموع الدرجات تغير وأصبح ٤٤٠ ويترتب على ذلك تغير قيمة المتوسط إذ تصبح ٨٨. ومن الواضح أن المتوسط يتأثر بالدرجات المتطرفة في جانب واحد تأثرا كبيرا. وفي هذه الحالة نجد أن قيمة الوسيط هي الأكثر تعبيرا عن مقياس النزعة المركزية.

<u>العلاقة بين المتوسط والوسيط:</u>

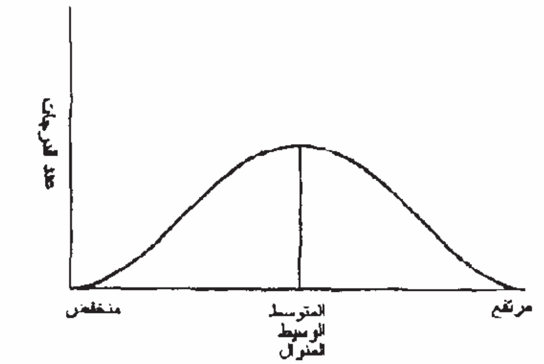
ما الذي يمكن أن نستنتجه من ذلك؟ مقارنة بالوسيط ينجذب المتوسط دائما نحو الدرجات المتطرفة. ولا تتساوى قيمة المتوسط والوسيط إلا إذا كان التوزيعمتجانسا. أما إذا كان بالتوزيع بعض الدرجات المتطرفة فإن هذا يؤدي إلى *التواء* توزيع الدرجات. فإذا كانت الدرجات المتطرفة درجات مرتفعة كان الالتواء *موجبا* وتصبح قيمة المتوسط أعلى من قيمة الوسيط. أما إذا كانت الدرجات المتطرفة منخفضة كان الالتواء *سالبا* وتصبح قيمة المتوسط أقل من قيمة الوسيط. ويوضح هذه الفكرة الأشكال من ٢٣-١ إلى ٢٣-٣.

والعلاقة بين المتوسط والوسيط لها أهميتها العملية للأسباب التالية:

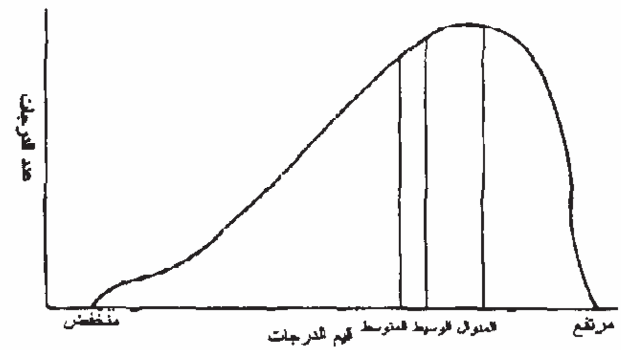
١- المقارنة السريعة بين المتوسط والوسيط تخبرنا عما إذا كان التوزيع ملتويا، وفي أي اتجاه يكون هذا الالتواء.

٢- يمكن استخدام هذه العلاقة "للخداع والكذب" عن طريق الإحصاء، مثال ذلك إذا أردنا الإقلال من قيمة النزعة المركزية عندما يكون الالتواء موجبا فما علينا إلا أن نذكر قيمة الوسيط، وتحدث هذه الطريقة عادة عندما نتكلم عن متوسط الدخول. فالدخول العالية جدا عادة قليلة ولكنها تؤثر على شكل التوزيع وتجعله ملتويا التواء موجبا. فإذا أردنا أن نبين كيف أن متوسط الدخل الشهري أو السنوي مرتفع فما علينا إلا أن نذكر قيمة المتوسط، أما إذا أردنا أن نخفض من

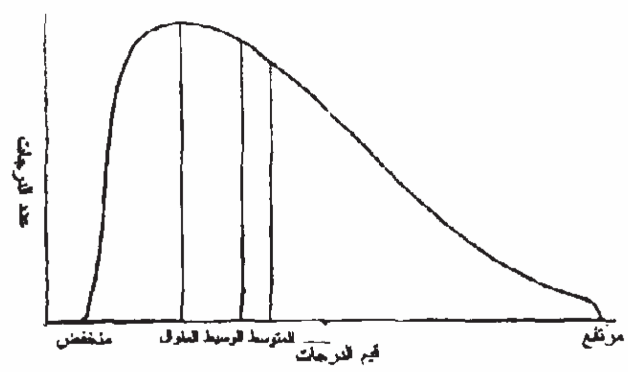
هذه القيمة، فإننا نختار الوسيط. ويجب على الباحث الذي يريد أن يعطي صورة دقيقة عن توزيع الدرجات أن يعطي قيمة كل من الوسيط والمتوسط. ولا يعتمد فقط على المتوسط.



شكل ٢٣-١ توزيع متجانس



شكل ٢٣-٢ توزيع ملتو التواء سالبا



شكل ١٧-٣ توزيع ملتو التواء موجبا

٢٣-٣

حساب مقاييس النزعة المركزية من الدرجات المجمعة:

سوف نتناول في هذا القسم أساليب حساب المتوسط والوسيط من جداول التوزيع التكراري. وتساعد هذه الأساليب على توفير الوقت والجهد المبذولين في العمليات الحسابية توفيرا كبيرا، وبخاصة عند العمل مع مجموعة كبيرة من البيانات وليس لدينا آلة حاسبة أو حاسب آلي. وكذلك قد تكون البيانات منظمة في الجدول في فئات وليس لدينا البيانات الأصلية في صورة غير مجمعة. وفي هذه الحالة الأخيرة لا يوجد وسيلة أخرى لحساب المتوسط والوسيط. على أن استخدام هذه الطريقة يؤدي إلى خسارة بعض البيانات، فلابد لنا من عمل بعض المسلمات بخصوص توزيع الدرجات في فئات التوزيع التكراري. وهذه المسلمات لا تعكس بالضبط الطريقة الفعلية لتوزيع الدرجات، ومن الناحية الفنية فإن الإحصاءات التي نخرج بها من هذه الجداول ليست إلا إحصاءات تقريبية للقيمة الفعلية للمتوسط والوسيط.

أ- **<u>حساب المتوسط من الدرجات المجمعة</u>:** لنفرض أن لدينا بيانات عن غياب الطلاب في إحدى المدارس الثانوية، وعلينا أن نعطي تقريرا بحالة الغياب في هذه المدرسة. وكانت البيانات المتوفرة عن الغياب كما هي موضحة في الجدول (٢٣-٢). وقد علمنا أنه عند حساب متوسط أي توزيع، يجب أن نحصل على قيمتين: مجموع الدرجات وعدد الدرجات. وبالنسبة لجدول (٢٣-٢) فإننا نعلم أن عدد الدرجات يبلغ (ن = ١٢٤). ولأن البيانات وجدت في الجدول مجمعة فإننا لا نعلم التوزيع الفعلي للدرجات الأصلية (عدد الأيام). فنحن نعلم مثلا أن هناك ٢٥ طالبا قد تغيبوا خمسة أيام أو أقل. ولكننا لا نعلم بالضبط عدد الأيام التي تغيبها كل طالب. فكل هؤلاء الطلاب الخمسة والعشرين قد يكون تغيبوا يوما واحدا أو يومين أو ثلاثة أو أربعة أو خمسة أيام.

جدول ٢٣-٢ – <u>التوزيع التكراري للغياب في إحدى المدارس الثانوية</u>

عدد الأيام	ت
١-٥	٢٥
٦-١٠	٣٠
١١-١٥	٣٠
١٦-٢٠	٢٠

٢١–٢٥	١٠
٢٦–٣٠	٥
٣١–٣٥	٤
المجموع	١٢٤

ويمكننا حل هذه المشكلة بالتسليم بأن جميع الدرجات تتجمع في وسط الفئة، على أساس أن وسط الفئة هو أفضل قيمة تمثل باقي قيم الفئة. وبضرب كل وسد ط فئة بعدد الحالات في الفئة، يمكننا الحصول على مجموع تقريبي لدرجات التوزيـ ع، والحصول على المتوسط بهذه الطريقة، رغم أنه تقريبي، إلا أنه لا يبتعد كثيرا عن المتوسط الفعلي. وللقيام بحساب المتوسط يجب إضافة عمودين لجـ دول التوزيـ ع التكراري السابق، عمود لوسط الفئة، وعمود آخر لوسط الفئة مضروبا في التكرار. ويوضح ذلك الجدول (٢٣–٣).

ويسمى المجموع المبين في آخر عمود مج .(ف ت) وتعتبر قيمته تقريبيـ ة للقيمة الأصلية (مج . س) ولذلك يكون لدينا*

$$م = \frac{مج\ .\ (س)}{ن} \cong \frac{مج\ .\ (ف\ ت)}{ن} \qquad (م\ ٢٣-٤)$$

والخطوة الأخيرة لحساب المتوسط من الدرجات المجمعة هو تقسيم المجمـ وع فـ ي العمود الأخير مج . (ف ت) على عدد الحالات.

$$م = \frac{مج\ .\ (ف\ ت)}{ن} \qquad (م\ ٢٣-٥)$$

$$م = \frac{١٥٦٧}{١٢٤} = \underline{١٢,٦٤}$$

وعلى هذا فإن متوسط عدد أيام الغياب يبلغ ١٢,٦٤ يوما في السنة.

جدول ٢٣–٣ التوزيع التكراري للغياب في إحدى المدارس الثانوية

عدد الأيام	ت	وسط الفئة	ت ف*
١–٥	٢٥	٣	٧٥
٦–١٠	٣٠	٨	٢٤٠
١١–١٥	٣٠	١٣	٣٩٠
١٦–٢٠	٢٠	١٨	٣٦٠

* يشير الرمز ≅ إلى (يساوي تقريبا)

٢١–٢٥	١٠	٢٣	٢٣٠
٢٦–٣٠	٥	٢٨	١٤٠
٣١–٣٥	٤	٣٣	١٣٢
المجموع	١٢٤		١٥٦٧

*وسط الفئة × التكرار

وهناك طريقة أخرى لحساب المتوسط هي الطريقة المختصرة. وتحتاج هذه الطريقة إلى ترميز وسط الفئة بقيم افتراضية. ولتنفيذ ذلك نختار وسطا للفئة نعتقد أنه أقرب ما يكون للمتوسط. ونطرح هذه القيمة من جميع قيم وسط الفئة، ثم نقسم القيمة الناتجة على مدى الفئة. وفي مثالنا السابق (جدول ٢٣–٣) يمكن اختيار الفئة ١٦–٢٠، ووسط الفئة هو ١٨، ونقوم بطرح هذه القيمة من وسط الفئات. ونظرا لأن مدى الفئة يساوي ٥ فإننا نقسم الناتج على ٥. ويوضح ذلك الجدول (٢٣–٤).

جدول ٢٣–٤ التوزيع التكراري لأيام الغياب

عدد الأيام	ت	وسط الفئة	و – ١٨	س' (و–١٨)÷٥	ت س'
١–٥	٢٥	٣	–١٥	–٣	–٧٥
٦–١٠	٣٠	٨	–١٠	–٢	–٦٠
١١–١٥	٣٠	١٣	–٥	–١	–٣٠
١٦–٢٠	٢٠	١٨	٠	٠	٠
٢١–٢٥	١٠	٢٣	٥	١	١٠
٢٦–٣٠	٥	٢٨	١٠	٢	١٠
٣١–٣٥	٤	٣٣	١٥	٣	١٢
المجموع	١٢٤				–١٣٣

وللحصول على المتوسط فإننا نستخدم المعادلة التالية

$$\text{م} = \left(\frac{\text{مج . ت س}'}{\text{ن}}\right) ٥ + ١٨$$

$$\text{م} = \left(\frac{-١٣٣}{١٢٤}\right) ٥ + ١٨$$

$$\text{م} = \underline{١٢,٦٤}$$

وهي نفس النتيجة التي حصلنا عليها من الجدول (٢٣–٣).

ب- **حساب الوسيط من الدرجات المجمعة:**

لتحديد الوسيط علينا أولا أن نعثر على الحالة التي تتوسط التوزيع. ويبلغ عدد الحالات في مثالنا السابق ١٢٤ حالة، وللحصول على الحالة التـ ي تقـ ع فـ ي الوسط فإننا نقسم (ن ÷ ٢) أي الحالة الثانية والستين. وبعد الحصول علـ ى هـ ذه الحالة يجب علينا تحديد الدرجة المرتبطة بهذه الحالة. ولتحقيق ذلك علينا أن نـ سلم بأن الحالات في كل فئة (التكرار) موزعة توزيعا متساويا على طول الفئة. ثم نحدد الفئة التي يوجد بها الوسيط، وبناء على هذا المسلم، نجد الدرجـ ـة المـ ـرتبط بهـ ذه الحالة.

ولتحديد الفئة التي يوجد بها الوسيط، يجب تحويل التكرارات إلى تكرارات متجمعة (صاعدة أو هابطة). وتساعدنا هذه العملية على معرفة الفئة التي يوجد بها الوسيط. وبالنظر إلى التكرارات المتجمعة نرى أن هناك ٥٥ حالة تجمعت تحـ ت الحد الأعلى الحقيقي للفئة ٦-١٠، وأن هناك ٨٥ حالة تجمعت أسفل الحد الأعلـ ى الحقيقي للفئة ١١-١٥. ونحن نعلم الآن أن قيمة الوسيط تقـ ع بـ ين ١٠,٥ (الحـ د الأدنى الحقيقي لهذه الفئة) و ١٥,٥ (الحد الأعلى الحقيقي لنفس الفئة)، ولكننا لا نعلم القيمة المطلوبة بالضبط.

جدول ٢٣-٥ حساب الوسيط من الدرجات المجمعة

عدد الأيام	ت	ت ج ص
١-٥	٢٥	٢٥
٦-١٠	٣٠	٥٥
١١-١٥	٣٠	٨٥
١٦-٢٠	٢٠	١٠٥
٢١-٢٥	١٠	١١٥
٢٦-٣٠	٥	١٢٠
٣١-٣٥	٤	١٢٤
المجموع	١٢٤	

ولتحديد الوسيط فإننا نسلم بأن الحالات الموجودة بهذه الفئـ ـة (٣٠ حالـ ـة) موزعة بالتساوي على طول الفئة. وذلك مع وجود الحالة رقم ٥٦ عند الحد الأدنـ ى الحقيقي للفئة (١٠,٥) والحالة ٨٥ عند الحد الأعلى الحقيقي للفئة (١٥,٥). والحالة التي تقع عند الوسيط (الحالة رقم ٦٢) هي الحالة السابعة بين الحالات الثلاثين التي تتوزع على طول الفئة. وإذا كانت الدرجات موزعة بالتساوي على طول الفئة فإن الحالة ٦٢ تقع عند (٧ ÷ ٣٠) من المسافة بين ١٠,٥ و ١٥,٥.

و (٧ ÷ ٣٠) من ٥ (طول الفئة) يبلغ ١,١٧، ولذلك فإن الوسيط يقع عند

١١,٦٧ = ١,١٧ + ١٠,٥

وتلخص المعادلة (م ٢١-٦) هذه الخطوات:

و = الحد الأدنى الحقيقي + ((ن (,٥٠) − ت ج أسفل) / ت) ط   (م ٢٣-٦)

حيث:

و = الوسيط

ت ج أسفل = التكرار المتجمع الصاعد أسفل الفئة

ت = التكرار

ط = طول الفئة

وبتطبيق هذه المعادلة على مثالنا السابق، نحصل على ما يلي:

و = ١٠,٥ + ((١٢٤(,٥٠) − ٥٥) / ٣٠) ٥

و = ١٠,٥ + ((٦٢ − ٥٥) / ٣٠) ٥

و = ١٠,٥ + (٧ / ٣٠) ٥

و = ١٠,٥ + ١,١٧ = <u>١١,٦٧</u>

وعلى هذا يمكننا القول إن نصف هذه العينة تغيب أقل من ١١,٦٧ يوما ونصفها تغيب أكثر من ١١,٦٧ يوما.

وحيث إن قيمة الوسيط تقل يوما كاملا تقريبا عن قيمة المتوسط (١٢,٦٤)، فإننا نستطيع القول إن هذا التوزيع له التواء موجب (أي قليل من الدرجات المتطرفة المرتفعة). وهذا الالتواء ينعكس في التوزيع التكراري نفسه، حيث توجد معظم الحالات في الفئات المنخفضة. ولأغراض وصف العينة فإننا نفضل الوسيط على المتوسط كمقياس للنزعة المركزية لهذه المجموعة من البيانات، حيث إن المتوسط تأثر بعدد قليل من الدرجات المرتفعة.

وسوف نلخص فيما يلي الإجراءات السابقة في سلسلة من الخطوات، مـ ع التسليم بأن الحالات موزعة بالتساوي على طول الفئـ ـة. لحـ ساب الوسـ يط مـ ن الدرجات المجمعة فإننا نقوم بالخطوات التالية:

١- نحدد الحالة الوسطى التي تقع عند ن(٥٠,).

٢- نحدد الفئة التي تحتوى على الحالة الوسطى. ولذلك لابد مـ ن وجـ ود عمـ ود للتكرار المتجمع.

٣- نحدد عدد الحالات التي تبعد عن الحد الأدنـ ى للفئـ ـة لنـ صل إلـ ى الوسـ يط. ونستطيع الوصول لذلك عن طريق حساب ن(٥٠,) ناقص التكـ رار المتجمـ ع أسفل تكرار الفئة (ت ج أسفل) التي تحتوي على الوسيط.

٤- نقسم العدد الذي نصل إليه في الخطوة الثالثة بعدد الحالات في الفئة (ت).

٥- نضرب العدد الذي وصلنا إليه في الخطوة الرابعة في طول الفئة (ط).

٦- نضيف العدد الذي حصلنا عليه في الخطوة الخامسة إلى الحد الأدنى الحقيقـ ي للفئة التي يوجد بها الوسيط.

وينتج الوسيط من هذه الخطوات.

ويمكن استخدام نفس هذه الخطوات لتحديد المئينيـ ـات أو الإعـ شاريات أو الإرباعيات في توزيع الدرجات. وذلك بمجرد تغيير النسبة التي نضربها فـ ي ن، فبدلا من ٥٠, التي نستخدمها لتحديد موقع الوسيط فإننا نضع النسبة التي تحدد لنـ ا الموقع الذي نريده. فإذا كنا مثلا نسعى إلى تحديد قيمة الإربـ ـاعي الأول (المئينـ ي ٢٥)، فإننا نضرب (ن) في (٢٥,) مع عمل التعديلات اللازمة في المعادلة. وبذلك فإن المعادلة السابقة تصبح:

$$\text{الإرباعي الأول} = \text{الحد الأدنى الحقيقي} + \left(\frac{\text{ن}(٢٥,) - \text{ت ج أسفل}}{\text{ت}} \right) \text{ط} \qquad (\text{م ٢٣-٧})$$

والحالة التي تحدد موقع الإربـ ـاعي الأول هـ ـي ن(٢٥,) أي (١٢٤)(٢٥,) = ٣١. وتقع هذه الحالة في الفئة ٦-١٠. وبتعويض القيم المناسبة فإننا نحصل على:

$$\text{الإرباعي الأول} = ٥,٥ + \left(\frac{٣١ - ٢٥}{٣٠} \right) ٥$$

٦

= ٥,٥ + (———) ٥
٣٠

الإرباعي الأول = ٥,٥ + (٢٠,) ٥ = ٥,٥ + ١,٠٠ = <u>٦,٥</u>

أي أن ٢٥٪ من أفراد العينة حصلوا على درجات تقل عن ٦,٥ و ٧٥٪ منهم حصلوا على درجات تزيد على هذه القيمة.

<u>اختيار مقياس للنزعة المركزية:</u>

إن اختيار مقياس للنزعة المركزية يجب أن يقوم بشكل عام على مستوى القياس وعلى خصائص كل من مقاييس النزعة المركزية الثلاثة. ويجب أن نتذكر أن كلا من المتوسط والوسيط والمنوال هي مقاييس إحصائية مختلفة ولا تتساوى إلا تحت شرط واحد هو تجانس التوزيع واعتداله مع وجود منوال واحد. ولكل من المقاييس الثلاثة مزاياه التي يظهرها، وفي كثير من الأحيان قد يرغب الباحث في ذكر المقاييس الثلاثة كلها. ولكن عندما نريد اختيار مقياس واحد للنزعة المركزية، يمكننا الاسترشاد بالعناصر التالية:

يفضل المنوال عندما:

١- يتبع قياس المتغيرات المستوى الاسمى.
٢- نحتاج إلى مقياس سريع وسهل للبيانات من مستوى الرتبة أو مستوى المسافة أو النسبة.
٣- يريد الباحث ذكر أكثر الدرجات شيوعا.

ويفضل الوسيط عندما:

١- يتبع قياس المتغيرات مستوى الرتبة.
٢- تكون المتغيرات من مستوى المسافة أو النسبة لها توزيع ملتو جدا.
٣- يريد الباحث ذكر الدرجة الوسطى في التوزيع، لأن الوسيط دائما يقع في الوسط.

ويفضل المتوسط عندما:

١- يتبع قياس المتغيرات مستوى المسافة أو النسبة.
٢- يريد الباحث أن يحدد القيمة المركزية للتوزيع، فالمتوسط هو نقطة الارتكاز التي تتساوى الدرجات على جانبيه.
٣- يتوقع الباحث القيام بتحليل إحصائي إضافي.

ثانيا: مقاييس التشتت

مقاييس النزعة المركزية بمفردها ليست كافية لوصف وتلخيص البيانات. ذلك أنه لوصف البيانات وصفا كاملا لابد أن نقرن **مقاييس التشتت** بمقاييس النزعة المركزية. فالمتوسط والوسيط والمنوال تحدد كيف تتمركز الدرجات، أما مقاييس التشتت فإنها تعطينا مؤشرا لدرجة التجانس أو الاختلاف والتنوع في توزيع الدرجات.

وأهمية مفهوم التشتت أو الانتشار قد يكون أسهل في فهمه إذا نظرنا إلى المثال التالي. لنفرض أن مدير إحدى المؤسسات الصحية أنيط به تقويم قدرة جهازين على تقديم خدمات الطوارئ الطبية للتعاقد على شراء أحدهما. وقد قام بدراسة جمع فيها بعض البيانات عن الجهازين، وقد تبين أن متوسط سرعة الخدمات ٧,٤ للجهاز الأول، و ٧,٦ للجهاز الثاني. وحيث إن متوسط سرعة الخدمات في الجهازين يكاد يكون واحدا، فليس هناك أساس لاعتبار إحداهما أفضل من الثانية. إلا أن دراسة مقاييس التشتت في خدمات كل من الجهازين قد تعطي صورة مختلفة عن مدى فاعلية هذه الخدمات.

إذا قارنا توزيع الدرجات في المنحنيين الموجودين بالشكل (٢٣-٤) لتبين لنا على الفور درجة الاختلاف بين الجهازين. فبدراسة منحنى خدمات الجهاز 'ب' نجده أكثر تفلطحا من منحنى خدمات الجهاز 'أ'. فدرجات الجهاز 'ب' أكثر انتشارا حول المتوسط في حين أن خدمات الجهاز 'أ' أقل انتشارا وبذلك فهي أكثر تجانسا. أي أن سرعة خدمات الجهاز ب أكثر تنوعا من سرعة خدمات الجهاز أ. وإذا لم ندرس التباين في سرعة عمل كل من الجهازين لما كان من الممكن اكتشاف الفروق بين الجهازين.

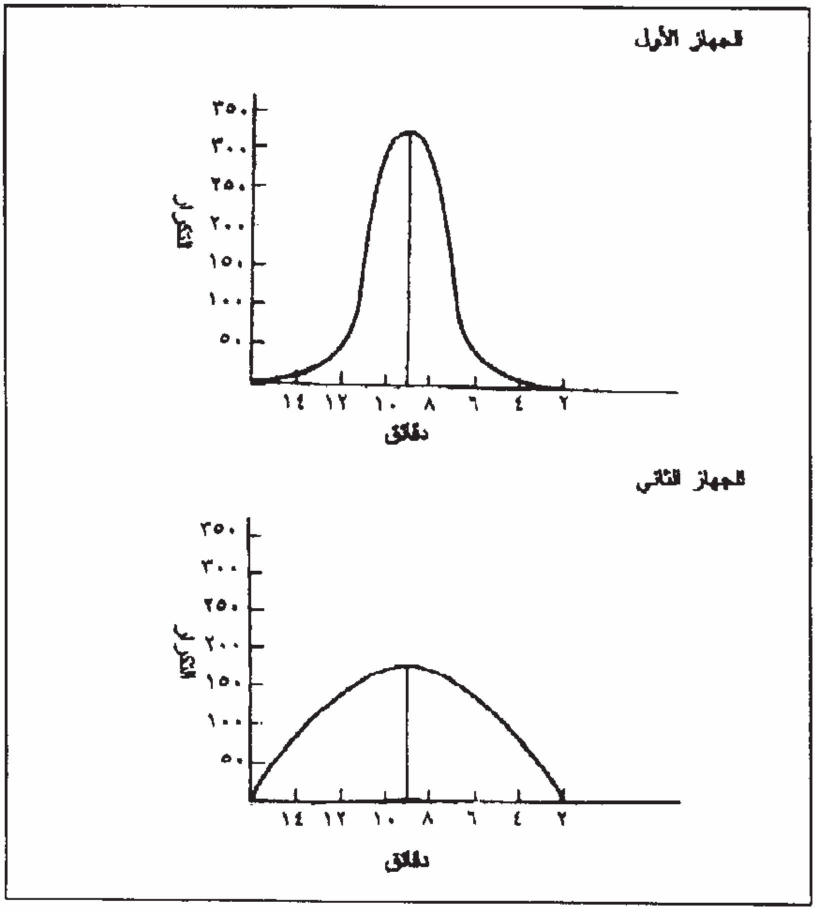
ورغم أنه من الممكن استنتاج فكرة عامة عن المقصود بالتشتت من الشكل (٢٣-٤)، إلا أن مفهوم التشتت ليس من السهل وصفه لفظيا فقط.

وسوف نتناول هنا مقاييس التشتت الأكثر استخداما، وكل منها يعطينا مؤشرا دقيقا وكميا لدرجة الاختلاف في درجات توزيع من التوزيعات. وسوف نبدأ *بمؤشر التغير الوصفي*، ثم نتكلم باختصار عن *المدى* و*نصف المدى الإرباعي*، ثم نتكلم بالتفصيل عن الانحراف المعياري والتباين.

مؤشر التغير الوصفي:

مؤشر التغير الوصفي هو نسبة التغير في توزيع الدرجات إلى الحد الأقصى الممكن للتغير في هذا التوزيع. ويتراوح هذا المؤشر بين صفر (لا يوجد اختلاف) و ١,٠٠

(أقصى اختلاف). ويستخدم هذا في أغلب الأحوال مع مستوى القياس الأسمى. إلا أنه من الممكن استخدامه مع أي متغير إذا جمعت درجاته في توزيع تكراري.



شكل ٢٣-٤ الوقت المستغرق في تقديم الخدمات لجهازين من الأجهزة الطبية

ولتوضيح منطق هذا الأسلوب الإحصائي، لنفترض أن باحثا مهتما بمقارنة درجة التجانس في مهارات ثلاث مجموعات من الطلبة في رياضة تـ نس الطاولـ ـة والموضحة في الجدول (٢٣-٥). من هذا الجدول يتبين أن المجموعة الأولى تتميز بقدرات عالية متجانسة، أي أنه لا يوجد تنوع في قدراتها. أما المجموعة 'ب' فإن ستة أفراد منها لهم قدرات عالية واثنين منها لهما قدرات متوسطة وواحد له قـ درة ضعيفة. في حين نجد أن المجموعة 'ج' هي أقل المجموعات الثلاث تجانسا فـ ي مهاراتها. وبتطبيق معادلة مؤشر التغير الوصفي التالية:

مؤشر التغير الوصفي = ف(ن٢ − مج . ت٢) ÷ ن٢ (ف − ١)   (م ٢٣−٨)

حيث   ف = عدد الفئات أو المجموعات

ن = عدد الحالات

مج . ت٢ = مجموع مربعات التكرارات

جدول ٢٣−٦ توزيع مهارات ثلاث مجموعات من اللاعبين

مستوى المهارة	مجموعة أ		مجموعة ب		مجموعة ج	
	ت	ت٢	ت	ت٢	ت	ت٢
مرتفع	٩	٨١	٦	٣٦	٣	٩
متوسط	−	−	٢	٤	٣	٩
منخفض	−	−	١	١	٣	٩
المجموع	٩	٨١	٩	٤١	٩	٢٧

ولحل هذه المعادلة يجب أولا حساب مربعات التكرارات ومجموع هذه المربعات. وذلك في عمود إضافي بجانب عمود التكرارات. ومجموع التكرارات هو بطبيعة الحال يساوي ن، ومجموع مربعات التكرارات يساوي مج . ت٢. وبتعويض هذه القيم في المعادلة (٢٣−٨) لكل من المجموعات الثلاث نحصل على مؤشرات التغير الوصفي. وهي على التوالي:

المجموعة أ = ٣ (٨١ − ٨١) ÷ (٨١ × ٢)

= ٣ (٠) ÷ ١٦٢

= صفر

المجموعة ب = ٣ (٨١ − ٤١) ÷ (٨١ × ٢)

= ٣ (٤٠) ÷ ١٦٢

$$= \frac{١٢٠}{١٦٢}$$

$$= \underline{,٧٤}$$

المجموعة ج $= \frac{٣ (٨١ - ٢٧)}{(٨١ \times ٢)}$

$$= \frac{٣ (٥٤)}{١٦٢}$$

$$= \frac{١٦٢}{١٦٢}$$

$$= \underline{١,٠٠}$$

وبذلك نجد أن مؤشر التغير الوصفي طريقة دقيقة وكمية لدراسة الفروق في مهارات المجموعات الثلاث. ويلاحظ من هذه الدراسة أن المجموعة الأولى أقلها اختلافا، أما المجموعة الثانية فهي مجموعة متجانسة تماما في مهاراتها، في حين أن المجموعة الثالثة هي أكثر المجموعات الثلاث تباينا حيث بلغ مؤشر التغير الوصفي ١,٠٠. وهو أعلى مؤشر لهذا المقياس.

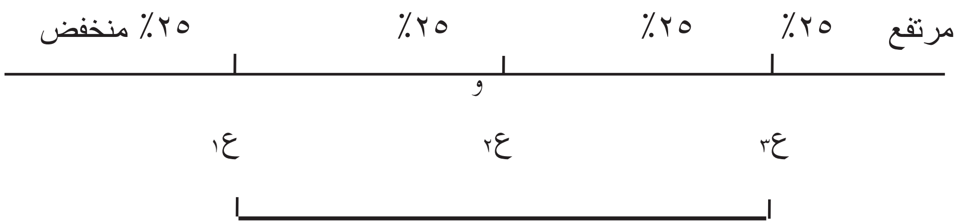
المدى:

يعرف المدى بأنه المسافة بين أعلى وأدنى درجة في التوزيع. ومن السهل جدا حساب المدى إذ يجري طرح أدنى درجة من أعلى درجة. وفائدة المدى الكبرى هي عندما نريد الحصول على فكرة سريعة عن تنوع الدرجات أثناء مقارنة عدد كبير من التوزيعات. إلا أن المدى كثيرا ما يكون مضللا كمقياس للتشتت، إذ يتم حسابه من درجتين فقط في التوزيع (أعلى درجة وأدنى درجة). وحيث إن معظم التوزيعات ذات الحجم الكبير قد تحتوي على درجات متطرفة مرتفعة أو منخفضة، فإن المدى لا يعطينا أية معلومات عن طبيعة التوزيع بين الدرجتين المتطرفتين.

المدى الإرباعي:

المدى الإرباعي هو نوع من المدى. ولكنه يتجنب بعض المشكلات المرتبطة بالمدى لأنه يركز على الحالات التي تقع في الجزء الأوسط من التوزيع

والذي يبلغ ٥٠٪ من التوزيع. وللحصول على المـ دى الإربـ اعي فإننـ ا نرتـ ب الدرجات ترتيبا تنازليا أو تصاعديا، ثم نقسم التوزيع إلى إرباعيـ ات. والإربـ اعي الأول هو النقطة الدنيا التي يقع أسفله ٢٥٪ من الحالات، وفوقه ٧٥٪ من الحالات. ويقسم الإرباعي الثاني التوزيع نصفين متساويين (ولذلك فإن قيمة الإرباعي الثـ اني تساوي قيمة للوسيط). أما الإرباعي الثالث فهو النقطة التي يقع أسفلها ٧٥٪ من الحالات ويزيد عليها ٢٥٪ من الحالات في التوزيع. ولذلك فـ إذا كانـ ت (ع ، د) تمثلان مدى التوزيع في مجموعة من الدرجات، فإن موقع الإرباعيات يكون علـ ى النحو التالي:



المدى الإرباعي

ويمكن تعريف المدى الإرباعي بأنه المسافة من الإربـ اعي الثالـ ث إلـ ى الإرباعي الأول (ع = ع٣ ـ ع١). ولذلك فإن المدى الإرباعي يمثل ٥٠٪ الوسطى من الحالات، ولذلك فإنه يشابه المدى في أنه يتم حسابه من درجتـ ين فقـ ط (ع٣ ، ع١). ومع أنه يتجنب مشكلة اعتماده على الدرجات المتطرفة، إلا له كل العيـ وب المرتبطة بالمدى، وأهمها أن المدى الإرباعي لا يعطينا أية معلومات عـ ن طبيعـ ة توزيع الدرجات باستثناء النقطتين اللتين تضمانه.

وسنعطي فيما يلي مثالا لحساب المدى الإرباعي من البيانات الموجودة في الجدول (٢٣-٧):

لاحظ أن الدرجات مرتبة من أعلى درجة لأقل درجة، ولذلك فمن الـ سهل حـ ساب المدى الذي يبلغ:

المدى = ٨٥ – ٤٠ = ٤٥

وللحصول على المدى الإرباعي يجب أن نحدد أولا ع٣ ، ع١ . وبنفس الطريقة التي نستخدمها لحساب الوسيط فإننا يمكن تحديد هاتين النقطتين بأنهما تمـ ثلان ٧٥, ن،

و٢٥, ن على التوالي. وحيث إن (ن) تساوي (٢٠) فإن $ع_١$ت ساوي (٢٠ × ٢٥,) أي ٥, وعلى هذا فإن الإرباعي الأول مرتبط بالحالة الخامسة أي الطالب 'ج'. أي أن $ع_١$ = ٦٦. وبالمثل يمكن تحديد $ع_٣$ الذي يقع عند (٢٠ × ٧٥,) أي ١٥، وعلى ذلك فإن الإرباعي الثالث مرتبط بالحالة الخامسة عشرة، الطالب 'ض' أي أن $ع_٣$ = ٤٥. أي أن المدى الإرباعي (د ع) يساوي

جدول ٢٣-٧ درجات مجموعة من الطلاب في نهاية العام الدراسي

الطالب	الدرجة	الطالب	الدرجة
أ-	٨٥	ز-	٥٦
ب-	٧٦	س-	٥٢
ت-	٦٩	ش-	٤٩
ث-	٦٨	ص-	٤٧
ج-	٦٦	ض-	٤٥
ح-	٦٤	ط-	٤٤
خ-	٦٣	ظ-	٤٣
د-	٦٢	ع-	٤٢
ر-	٥٨	غ-	٤١
ز-	٥٧	ف-	٤٠

د ع = $ع_٣$ − $ع_١$ (م ٢٣-٩)

= ٦٦ − ٤٥

= <u>٢١</u>

وفي معظم الأحيان لا يكون تحديد المدى الإرباعي بهذه البساطة، حيث إن 'ن' تبلغ ٢٠، ويكون من السهل تحديد موقعي الإرباعي الأول والإرباعي الثالث. فإذا كانت ن = مثلا ١٥٧ فإن $ع_١$تقع عند ١٥٧(٢٥,) أي ٣٩,٢٥، وتكون $ع_٣$ تقع عند ١٥٧(٧٥,) أي ١١٧,٧٥. وحيث إنه من غير الممكن أن يكون هناك أجزاء من حالة، فإن هذه الأرقام تشكل مشكلة. والحل السهل هو أن نأخذ درجة أقرب حالة للرقمين اللذين يقعان عند الإرباعي الأول والإرباعي الثالث. وفي هذه الحالة يكون الإرباعي الأول هو درجة الحالة ٣٩، والإرباعي الثالث هو درجة الحالة

.١١٨

والحل الأكثر دقة هو أن نأخذ أجزاء الحالة في الاعتبار. مثال ذلك يمكن تعريف ع١ بأنه الدرجة التي تقع عند ربع المسافة بين الحالتين ٣٩ و ٤٠، ويمكن تعريف ع٣ بأنه الدرجة التي تقع عند ثلاثة أرباع المسافة بين الحالتين ١١٧ و ١١٨. (وهذا الإجراء يشبه تعريف الوسيط – وهو أن ع٢ يقع في وسط المسافة بين الدرجتين الوسطيين عندما تكون 'ن' عددا زوجيا). وفي معظم الحالات فإن الفروق الناتجة عن حساب المدى الإرباعي بهذه الطريقة ضئيلة جدا.

وللحصول على مؤشر لتشتت الدرجات عند استخدام المدى الإرباعي فإننا نقسم القيمة التي نحصل عليها على ٢، وذلك للحصول على *نصف المدى الإرباعي*. ويعتبر نصف المدى الإرباعي مؤشرا بتشتت الدرجات حول الوسيط.

الانحراف المعياري:

إن ناحية القصور الأساسية في كل من المدى والمدى الإرباعي هو أنهما لا يستخدمان جميع درجات التوزيع، أي أنهما لا يستثمران جميع البيانات المتوفرة. كما إنهما لا يعطيان أية معلومات تتعلق بمتوسط انحراف الدرجات. وعلى هذا الأساس يمكن أن نحدد بعض الخصائص الأساسية لمقياس تشتت جيد بأنه:

أ- يستخدم جميع درجات التوزيع.
ب- يصف متوسط انحراف الدرجات.
ج- تزيد قيمته كلما قل تجانس الدرجات.

وإحدى الطرق الإحصائية لتحقيق هذه المعايير هو الحصول على المسافة بين كل درجة ونقطة مركزية (مثل المتوسط) ثم نجمع هذه المسافات. وتسمى المسافات بين الدرجات والمتوسطات انحرافات، ويمكن الرمز لمجموعها بهذا الرمز مج . (س . م). ومقياس التشتت الذي نحصل عليه بهذه الطريقة يحقق كل المعايير السابقة. وأهم شيء أن قيمته سوف تزداد كلما ازداد تنوع الدرجات (أي أنه كلما زادت المسافات يزداد مجموع الانحرافات). وهذه الخاصية في مقياس للتشتت تمكننا من الحكم بسرعة على التشتت النسبي للتوزيعات المختلفة بمجرد النظر إلى مجموع الانحرافات.

ولسوء الحظ هناك مشكلتان للقيمة مج . (س . م) كمقياس للتشتت، وهما:

أ- أن مثل هذا المقياس يزداد مع زيادة حجم العينة (أي أنه كلما زاد حجم العينة تزداد قيمة هذا المقياس. ومقارنة التنوع النسبي لتوزيعات من أحجام مختلفة عملية صعبة للغاية. إلا أنه يمكن حل هذه المشكلة بقسمة مجموع الانحرافات

على ن (حجم العينة) وبذلك نقنن الأحجام المختلفة للعينات. ويصبح المقيـاس مجـ . (س . م)\ن.

ب- المشكلة الثانية أكثر خطورة. فمن الناحية الجبرية يبلغ مجمـوع الانحرافـات حول المتوسط صفرا - مما يجعل هذا المقياس غير مجد من الناحية العمليـة (انظر خصائص المتوسط). ولشرح هذه النقطة لنفرض أن لـدينا مجموعـة الدرجات: ١٠، ٢٠، ٣٠، ٤٠، ٥٠. فإذا جمعنا الانحرافات عن المتوسط فإننا نحصل على ما يلي:

	الدرجة (س)	**الانحرافات** (س . . م)
	١٠	(١٠ - ٣٠) = -٢٠
	٢٠	(٢٠ - ٣٠) = -١٠
	٣٠	(٣٠ - ٣٠) = ٠
	٤٠	(٤٠ - ٣٠) = ١٠
	٥٠	(٥٠ - ٣٠) = ٢٠
مجـ . س =	١٥٠	٠

وحيث إن المنطق الأساسي الذي وضعناه ما زالت له أهميته، يجـب علينـا البحث عن طريقة نتخلص بها من القانون الجبري لعلامـات '-' المرتبطـة ببعض الانحرافات. ولدينا الآن اختيـاران: الأول هـو تجاهـل علامـات الانحرافات. والثاني هو أن نربع الانحرافات نظرا لأن أية علامـة سـالب سوف تتحول إلى علامة موجبة عندما نضربها فـي نفـسها. والحـل الأول يؤدي إلى الحصول على 'مجـ .|س . م|÷ن'، وهذه المعادلة يترتب عليهـا المجموع المطلق للانحرافات (أي تجاهل العلامات أثنـاء الجمـع). وهـذه المعادلة هي في الواقع التعبير الرياضي لإحصائية معروفـة باسـم متوسـط الانحرافات (م ح):

م ح = مجـ .|س . م| ÷ ن (م ٢٣-١٠)

وبالنسبة للمسألة السابقة فإن

م ح = (|٢٠| + |١٠| + |٠| + |١٠| + |٢٠|) ÷ ٥

م ح = ٦٠ ÷ ٥ = ١٢

ويعني متوسط الانحرافات أنه في المتوسط تقع الدرجات على بعد ١٢ وحدة من المتوسط.

ويحقق متوسط الانحرافات جميع معايير المقياس الجيد. فهو يستخدم جميع المعلومات المتاحة من المتوسط إلى الدرجات. كذلك تزداد قيمة م ح كلما زاد تباين الدرجات. إلا أنه من الصعب التعامل مع القيم المطلقة من الناحية الجبرية، ولـ ذلك لا يستخدم متوسط الانحرافات عادة في العلوم الاجتماعية والسلوكية.

والطريقة الثانية للتخلص من العلامـ ـات الـ سالبة (وهـ ـي تربيـ ـع جميـ ـع الانحرافات) تعطينا إحصاءة يطلق عليها **التباين** ورمزها $ع^{2}$. ويـ ستخدم التبـ ـاين أساسا في الإحصاء الاستدلالي، كما أنه مفهوم أساسي في بعض مقاييس الارتبـ ـاط. ويرتبط بالتباين وقريب الصلة به مقياس آخر له أهميته في وصف تشتت توزيع ما، وهو **الانحراف المعياري** (ويرمز لـ ـه ع). والمعـ ـادلات المعبـ ـرة عـ ـن التبـ ـاين والانحراف المعياري هما

$$ع^{2} = \frac{\text{مجـ}\,(س - م)^{2}}{ن} \qquad \text{(م ٢٣-١١)}$$

$$ع = \sqrt{\frac{\text{مجـ}\,(س - م)^{2}}{ن}} \qquad \text{(م ٢٣-١٢)}$$

وبالنسبة للمسألة السابق معالجتها تبلغ قيمة الانحراف المعياري

$$ع = \sqrt{\frac{(-٢٠)^{2} + (-١٠)^{2} + (٠)^{2} + (١٠)^{2} + (٢٠)^{2}}{٥}}$$

$$ع = \sqrt{\frac{(٤٠٠ + ١٠٠ + ٠ + ١٠٠ + ٤٠٠)}{٥}}$$

$$= \sqrt{\frac{١٠٠٠}{٥}}$$

$$ع = \sqrt{٢٠٠}$$

$$ع = \underline{١٤,١٤}$$

وللحصول على التباين نربع الانحراف المعياري. أي أن $(14.14)^2 = 200$.

حساب الانحراف المعياري:

المعادلة السابقة للانحراف المعياري معادلة مهمة لشرح وتعريف الانحراف المعياري، إلا أنها صعبة ومتعبة إذا استخدمت في الحسابات الفعلية. ولتحقيق سرعة أكبر وسهولة في حساب الانحراف المعياري فإننا نستخدم إحدى المعادلتين التاليتين:

$$ع = \sqrt{\frac{مجـ\ س^2}{ن} - م^2} \qquad (م\ ٢٣-١٣)$$

أو

$$ع = \frac{1}{ن}\sqrt{ن\ مجـ\ س^2 - (مجـ\ س)^2} \qquad (م\ ٢٣-١٤)$$

وهاتان المعادلتان متساويتان جبريا مع المعادلة السابق ذكرها للانحراف المعياري، إلا أنهما أسهل لأنهما يحذفان بعض الخطوات الإجرائية. ويلاحظ أن هناك رمزا جديدا في المعادلتين هو الرمز مجـ .س^2، ورمز آخر هو الرمز (مجـ .س)^2 في المعادلة الثانية. والرمز الأول يعبر عن 'مجموع مربعات س' ونحصل عليه من تربيع كل درجة من درجات المتغير س ثم نجمع المربعات. أما الرمز الثاني (مجـ .س)^2 فهو يعبر عن 'مربع مجموع الدرجات' ونحصل عليه من جمع كل درجات المتغير س ثم نربع المجموع.

جدول ٢٣-٨ حساب الانحراف المعياري بالمعادلة الانحرافية

درجات الاختبار (س)	(س – م)	(س – م)^2
٥٧	-١٩	٣٦١
٦٠	-١٦	٢٥٦
٦٥	-١١	١٢١
٧٠	-٦	٣٦
٧٨	٢	٤
٨٠	٤	١٦
٨٢	٦	٣٦
٨٥	٩	٨١

٩٠	١٤	١٩٦
٩٣	١٧	٢٨٩
مج . س = ٧٦٠ م = ٧٦٠ ÷ ١٠ = ٧٦	مج . (س−م) = ٠	مج . $(س - م)^{٢}$ = ١٣٩٦

ولنرى الفروق بين المعادلات الثلاث سوف نقوم بحـ ساب الانحـ راف المعيـ اري باستخدام الأرقام بجدول ٢١-٨، فنحصل على قيمة الانحراف المعياري كما يلي:

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{\text{مج . (س − م)}^{٢}}{\text{ن}}}$$

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{١٣٩٦}{١٠}}$$

$$\text{ع} = \sqrt{١٣٩,٦}$$

ع = <u>١١,٨١٥</u>

أما المعادلة الثانية للانحراف المعياري فتغنينا عن طرح كل درجة مـ ن المتوسـ ط حيث نحصل على ما يلي:

$$\text{ع} = \frac{١}{\text{ن}} \sqrt{\text{ن مج . س}^{٢} - (\text{مج . س})^{٢}}$$

$$\text{ع} = ,١ \sqrt{١٠(٥٩,١٥٦) - (٧٦٠)^{٢}}$$

$$\text{ع} = ,١ \sqrt{٥٩١,٥٦ - ٥٧٧,٦٠٠}$$

$$\text{ع} = ,١ \sqrt{١٣,٩٦٠}$$

ع = ,١ (١١٨,١٥)

ع = <u>١١,٨١٥</u>

ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هي نفسها بالضبط التي حصلنا عليها

من استخدام المعادلة الانحرافية. فالمعادلة الثانية تعطي نفس النتائج تماما إلا أنها أسرع. ويلاحظ أيضا أنه يمكن الحصول على قيمة التباين من تربيع قيمة الانحراف المعياري. وفي مثالنا السابق تبلغ قيمة التباين (١١,٨١٥)^{٢} أي ١٣٩,٦.

ويوضح الجدول (٢٣-٩) كيفية حساب الانحراف المعياري بالمعادلة السابقة.

جدول ٢٣-٩ حساب الانحراف المعياري من الدرجات الخام

درجات الاختبار (س)	س^{٢}	درجات الاختبار (س)	س^{٢}
٥٧	٣٢٤٩	٨٠	٦٤٠٠
٦٠	٣٦٠٠	٨٢	٦٧٢٤
٦٥	٤٢٢٥	٨٥	٧٢٢٥
٧٠	٤٩٠٠	٩٠	٨١٠٠
٧٨	٦٠٤٨	٩٣	٨٦٤٩
مجـ .س = ٧٦٠	مجـ .س^{٢} = ٥٩١٥٦		

حساب الانحراف المعياري من الدرجات المجمعة:

عندما نحصل على البيانات مجمعة، فإننا نواجه نفس المشكلة التي واجهتنا عند حساب المتوسط والوسيط. إذ أن القيم الحقيقية لم تعد معروفة. ونحسم هذه المشكلة باستخدام وسط الفئات كتقريب للقيم الأصلية.

ولحساب قيمة الانحراف المعياري فإن المطلوب هو الحصول على ثلاث قيم هي: ن، مجـ .س، مجـ .س^{٢}. ونحصل على قيمة ن من مجموع التكرارات بعمود (ت)، ونحصل على مجـ .س من ضرب وسط الفئة (و) في التكرارات الموجودة بالفئة، ثم نجمع القيم الناتجة (مجـ .ت و). ونحصل على مجـ .س^{٢} بتربيع وسط الفئة وضرب هذا المربع في التكرارات (عدد الحالات في كل فئة) ثم نجمع هذه القيم (مجـ .ت و^{٢})، وبذلك يكون لدينا:

مجـ .س ≅ مجـ .ت و

مجـ .س^{٢} ≅ مجـ .ت و^{٢}

وبذلك يمكن الحصول على الانحراف المعياري من الجدول بالتعويض في المعادلة. ويلاحظ أن الجدول (٢٣-١٠) يتكون من عدد من الأعمدة الجديدة التي وضعت

بغرض تنظيم الحسابات المطلوبة. والبيانات الموجودة بالجدول عبارة عن درجات اختبار مكون من ٢٥ سؤالا لعينة من الطلاب يبلغ عددها ٢٠ طالبا. ومجموع العمود الثالث (مج . ت و) يوضع مكان مجموع الدرجات في المعادلة (مج . س)، ومجموع العمود الأخير (مج . ت و^{2}) يحل محل مجموع مربعات الدرجات (مج . س^{2}). ويمكن بذلك استخدام نفس المعادلة السابقة مع إجراء تعديل في الرموز على النحو التالي:

$$\text{ع} = \frac{1}{\text{ن}} \sqrt{\text{ن}\ (\text{مج . ت و}^{2}) - (\text{مج . ت و})^{2}} \qquad (\text{م } ٢٣-١٥)$$

جدول ٢٣-١٠ حساب الانحراف المعياري من الدرجات المجمعة

فئات الدرجات	ت	وسط الفئة (و)	ت و	و^{2}	ت و^{2}
٠ – ٢	١	١	١	١	١
٣ – ٥	٢	٤	٨	١٦	٣٢
٦ – ٨	٣	٧	٢١	٤٩	١٤٧
٩ – ١١	٤	١٠	٤٠	١٠٠	٤٠٠
١٢ – ١٤	٣	١٣	٣٩	١٦٩	٥٠٧
١٥ – ١٧	٢	١٦	٣٢	٢٥٦	٥١٢
١٨ – ٢٠	٢	١٩	٣٨	٣٦١	٧٢٢
٢١ – ٢٣	٢	٢٢	٤٤	٤٨٤	٩٦٨
٢٤ – ٢٦	١	٢٥	٢٥	٦٢٥	٦٢٥
المجموع	٢٠		٢٤٨		٣٩١٤

وبتعويض القيم المناسبة نحصل على ما يلي:

$$\text{ع} = \frac{1}{٢٠} \sqrt{٢٠\ (٣٩١٤) - (٢٤٨)^{2}}$$

$$\text{ع} = \frac{1}{٢٠} \sqrt{٧٨٢٨٠ - ٦١٥٠٤}$$

$$ع = \frac{١}{٢٠} \sqrt{١٦٧٧٦}$$

$$ع = \frac{١}{٢٠} (١٢٩,٥٢) = \underline{٦,٤٨}$$

ويمكن كذلك حساب متوسط هذا التوزيع من الجدول (٢٣-١٠) بقسمة مجموع عمود ٣ (مجـ . ت و) على ن. ويبلغ المتوسط ٢٤٨÷٢٠ أي ١٢,٤. أي أن متوسط إجابات الطلاب في الاختبار كان ١٢,٤، وكان الانحراف المعياري لتوزيع الدرجات ٦,٤٨.

وعندما نفكر في الانحراف المعياري لأول مرة فقد لا يكون معناه واضحا. وقد يسأل البعض ماذا نفعل بعد القيام بكل هذه العمليات الحسابية لنحصل على الانحراف المعياري؟ ويمكن الاستفادة من الانحراف المعياري بثلاث طرق مختلفة تجعل له معنى هاما. وأولها وأكثرها أهمية هو المنحنى الاعتدالي، وسوف نؤجل هذا التفسير إلى حين دراسة المنحنى الاعتدالي.

والطريقة الثانية هو اعتباره مؤشرا للتشتت أو التنوع. فكما رأينا من قبل تزداد قيمة الانحراف المعياري كلما تنوع توزيع الدرجات. والعكس صحيح، فعندما يقل تنوع الدرجات تقل قيمة الانحراف المعياري حتى إذا وصلنا إلى الحد الذي يحصل فيه جميع الأفراد على نفس الدرجة، فإن قيمة الانحراف المعياري تصبح صفرا مما يشير إلى عدم وجود أي تنوع أو انتشار للدرجات. ولذلك يمكن القول إن الصفر هو الحد الأدنى لأي انحراف معياري، ولو أنه لا يوجد حد أقصى.

والطريقة الثالثة التي يمكن بها أن نحصل على معنى من الانحراف المعياري هو مقارنة توزيع ما للدرجات بتوزيع آخر. فإذا أعطينا البيانات التالية عن درجات فصلين من الفصول في مادة العلوم مثلا:

	الفصل أ	الفصل ب
م =	٢٢,٥	٢٢,٥
ع =	٦,٤	٣,٢

فإننا يمكن أن نستنتج على الفور أن الفصل 'ب' أكثر تجانسا من الفصل 'أ'، أي أن هناك فروقا أكبر بين طلاب الفصل 'أ' من طلاب الفصل 'ب'. ورغم أن تفسير الانحراف المعياري ليس دائما بهذا الوضوح عندما ننظر إليه بمفرده، إلا أنه مقياس إحصائي هام للغاية لمقارنة التوزيعات المختلفة، كما أنه مقياس جيد لدرجة التجانس

في مجموعة ما من الأفراد.

ويمكن استخدام الانحراف المعياري *لقياس التشتت النسبي لتوزيع الدرجات.* والانحراف المعياري وغيره من مقاييس التشتت هي مقاييس للتشتت أو الانتشار المطلق في الدرجات، بمعنى أنها وحدات من التوزيع الأصلي للدرجات التي نحصل منها على مقاييس التشتت. وتختلف التوزيعات كما رأينا في المثال السابق في قيمة الانحراف المعياري، فرغم أن للفصلين نفس المتوسط إلا أن الانحراف المعياري للفصل 'أ' كان ٦,٤ في حين كان الانحراف المعياري للفصل 'ب' ٣,٢. هل يمكن القول إن الانحراف المعياري للفصل 'أ' كان ضعف الانحراف المعياري للفصل 'ب'؟ هذا غير ممكن. وحتى يمكن مقارنة الانحراف المعياري لمجموعتين من الدرجات أو القيم يجب استخدام التشتت النسبي للتوزيع الذي ندرسه. ومن أفضل مقاييس التشتت النسبي '*معامل التغير*' (م ت) وهو ببساطة الانحراف المعياري لتوزيع ما معبرا عنه بنسبة مئوية من المتوسط، أي أن:

$$\text{م ت} = \frac{\text{ع}}{\text{م}} \times ١٠٠ \qquad (\text{م } ٢٣-١٦)$$

وعلى هذا إذا كان متوسط التوزيع ٢٢,٥ وانحرافه المعياري ٦,٤ فإن معامل التغير يصبح

$$\text{م ت} = \frac{٦,٤}{٢٢,٥} \times ١٠٠ = ٢٨,٤٤\%$$

وبالنسبة للفصل الثاني تكون قيمة معامل التغير

$$\text{م ت} = \frac{٣,٢}{٢٢,٥} \times ١٠٠ = ١٤,٢٢\%$$

مما يشير إلى أن نسبة التغير في الفصل 'أ' تبلغ ضعف نسبة التغير في الفصل 'ب'.

ثالثا: الدرجات المعيارية والتوزيعات الاعتدالية

أ- الدرجات المعيارية:

ذكرنا من قبل عند الكلام على حساب الانحراف المعياري أننا نقوم أولا باستخراج درجات انحرافية بطرح الدرجات الخام من المتوسط. ويمكن استخدام هذه الدرجة الانحرافية في حساب نوع خاص من الدرجات يطلق عليها الدرجة المعيارية، وتلعب هذه الدرجة دورا هاما في التحليل الإحصائي. ويمكن تعريف الدرجة المعيارية على النحو التالي:

$$\text{ز} = \frac{\text{س} - \text{م}}{\text{ع}} \qquad (\text{م } ٢٣-١٧)$$

حيث ز = الدرجة المعيارية

س = الدرجة الأصلية

م = متوسط درجات التوزيع

ع = الانحراف المعياري

ولترجمة عدد من الدرجات إلى درجات معيارية، فإننا أولا نحول كل درجة إلى درجة انحرافية بالنسبة لمتوسط التوزيع. ويترتب على ذلك بالطبع أن بعض الدرجات المعيارية (ز) يكون سالبا لأنها تقل في قيمتها عن المتوسط. وبشكل عام عندما تكون 'ن' كبيرة وتوزيع الدرجات لمتغير ما اعتداليا، فإن معظم الدرجات المعيارية تتراوح بين -٣,٠٠ و +٣,٠٠. ولكن عندما تكون 'ن' صغيرة فإن مدى توزيع الدرجات المعيارية يكون عادة أصغر مما لو كانت 'ن' كبيرة.

وتتصف الدرجات المحولة إلى درجات معيارية بالخاصتين التاليتين:

- متوسط الدرجات المعيارية يبلغ صفرا.
- تبلغ قيمة الانحراف المعياري، وبالتالي التباين، ١.

ولهاتين الخاصتين تطبيقات مهمة للغاية في التحليل الإحصائي. مثال ذلك أنه يمكن مقارنة الدرجات المعيارية التي نحصل عليها من توزيعات مختلفة.

جمع ومقارنة درجات اختبارات مختلفة: لنفرض أننا نرغب في معرفة متوسط درجات طالب ما في اختبار التاريخ واختبار اللغة الإنجليزية. من الواضح أننا لا نستطيع مقارنة مركز الطالب في التاريخ ومركزه في اللغة الإنجليزية من مقارنة الدرجتين الخام، نظرا لاختلاف الاختبارين والنهاية العظمى لكل منهما واختلاف طريقة الحصول على الدرجة (تقدير درجة الاختبار). كما أننا لا نستطيع أن نستخرج متوسط الطالب في الاختبارين من جمع درجتيه في التاريخ واللغة الإنجليزية وحساب متوسطهما. فليس لهذا المتوسط أي معنى، فإننا نكون كمن يجمع سنتيمترات وبوصات، أو كيلوجرامات وأرطال. أو كمن يجمع الوزن بالكيلوجرام مع الطول بالسنتيمتر.

والواقع أنه إذا أردنا أن نقارن مقاييس تنتمي لتوزيعات مختلفة، فلابد أولا من خفض درجات كل توزيع، إلى مقياس عام موحد. وبتحويل الدرجات الخام في كل توزيع إلى درجات معيارية فإننا نحصل على هذا المقياس الموحد. ويمَكننا هذا المقياس الذي تتكون وحداته من درجات معيارية من مقارنة الدرجات التي نحصل عليها من توزيعات مختلفة، كما يمَكننا من جمع درجات توزيعات مختلفة.

وقد يبدو أنه من الممكن في بعض الحالات الحصول على متوسط واحد من توزيعات مختلفة دون تحويلها أولا إلى درجات معيارية للحصول على مقياس موحد. لنفرض أن مدرسا أعطى خمسة اختبارات أثناء العام الدراسي وكانت طريقة تقدير الدرجات واحدة في الاختبارات الخمسة. فقد يبدو معقولا الحصول على متوسط لكل طالب في الاختبارات الخمسة. ولكن يجب أن ننتبه لشيء هام، وهو أن الانحراف المعياري للتوزيعات الخمسة قد يكون مختلفا، وبذلك يصعب توحيد درجات الاختبارات الخمسة حيث إن اختلاف قيم الانحرافات المعيارية تؤدي إلى أن وزن كل اختبار يختلف عن وزن الاختبارات الأخرى.

وبشكل عام فإن الدرجات التي نحصل عليها من توزيعات لها انحرافات معيارية أكبر، سوف يكون لها تأثير أكبر على المتوسط من التوزيعات التي يكون انحرافها المعياري صغيرا. ولا يتساوى وزن الدرجات التي نحصل عليها من توزيعات مختلفة إلا إذا كان لهذه التوزيعات انحرافات معيارية متساوية القيمة. وفي هذه الحالة فقط يمكننا جمع الدرجات واستخراج متوسط لكل طالب. وإذا أردنا أن نساوي بين أوزان الاختبارات، وكانت الانحرافات المعيارية مختلفة، فلابد أولا من تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية. وفي هذه الحالة فقط يمكننا أن

نحصل على متوسط واحد لكل طالب من الاختبارات المختلفة باستخدام الدرجات المعيارية، ومع التسليم بأن جميع التوزيعات التي لدينا لها تقريبا نفس الشكل.

ويمكننا أن نشرح هذه النقطة باستخدام بيانات الجدول (٢٣-١١)، ففي هذا الجدول نرى أن مجموع الدرجات التي حصل عليها أحمد في الاختبارات الخمسة هي ٥١٧، في حين أن مجموع الدرجات التي حصل عليها حامد هي ٦٣٥. وإذا اعتمدنا على الدرجات الخام فقط، فإننا سوف نعتبر أن أداء حامد أعلى من أداء أحمد. ولكن إذا حولنا درجات الاختبارات الخمسة إلى درجات معيارية، عن طريق طرح كل درجة في العمودين ٤ و ٥ من متوسط الاختبار (العمود ٢) وقسمة الناتج على الانحراف المعياري لنفس الاختبار (العمود ٣)، فإننا نحصل على الدرجات المعيارية الموجودة بالعمودين ٦ و ٧.

وعند جمع الدرجات المعيارية فإننا نرى أن مجموع أحمد (٤,٠٠ درجات معيارية) يزيد على مجموع حامد (٢,٥٠ درجة معيارية). ونظرا لأن تحويل الدرجات الخام في كل توزيع إلى درجات معيارية يؤدي إلى توحيد جميع الدرجات وتحويل التوزيعات المختلفة إلى مقياس واحد، فإن مجموع الدرجات المعيارية هو في الواقع مجموع لدرجات متساوية الأوزان. وعندما نقوم بهذه العملية يتبين لنا أن درجة أحمد المعيارية أعلى من درجة حامد المعيارية، أي أن مركز أحمد أعلى في هذه الاختبارات الخمسة من مركز حامد، في حين أن جمع الدرجات الخام أعطانا نتيجة عكسية لذلك. ويرجع ذلك إلى أن أفضل درجات حامد كانت في الاختبارات ذات الانحرافات المعيارية الكبيرة (الاختبارين ١ و ٥)، ووزن هذين الاختبارين أكبر عندما نجمع الدرجات الخام. في حين أن أفضل درجات لأحمد كانت في اختبارات انحرافاتها المعيارية صغيرة (الاختبارين ٣ و ٤)، وعند جمع الدرجات الخام كان وزن هذين الاختبارين أقل من وزن الاختبارات الأخرى.

وإذا أردنا أن نزيد من وزن اختبار ما فما علينا إلا أن نعطي وزنا للدرجة المعيارية يزيد على وزن درجات الاختبارات الأخرى. لنفرض مثلا أن الامتحان الأخير كان أهم الامتحانات وأردنا أن نعطيه وزنا يزيد على وزن الاختبارات الأخرى، فإننا في هذه الحالة نستطيع زيادة وزن هذا الاختبار بضرب درجته المعيارية في الوزن الذي نريد أن نعطيه لهذا الاختبار. لنفرض مثلا أن المدرس رأى أن وزن الاختبار الأخير يجب أن يكون ضعف وزن الاختبارات الأخرى، في هذه الحالة نجمع درجات الاختبارات الخمسة لكل طالب بمقتضى المعادلة التالية:

الدرجة النهائية = $ز_{١} + ز_{٢} + ز_{٣} + ز_{٤} + (٢)\, ز_{٥}$ (م ٢٣-١٨)

وإذا أردنا الحصول على متوسط أداء كل طالب في الاختبارات الخمسة فإننا نقسم مجموع الدرجات المعيارية على ٦ وليس ٥. ونظرا لأن معامل القسمة ثابت بالنسبة لجميع الطلبة فإن المركز النسبي لكل طالب لا يختلف عن مركزه عند جمع هذه الاختبارات.

وميزة هذه الطريقة أن الباحث يعلم على الأقل ما هي أوزان الاختبارات التي أعطاها للطلبة، أما استخدام الدرجات الخام للحصول على متوسط للاختبارات فإنها تؤدي إلى الحصول على أوزان لبعض الاختبارات يزيد على أهميتها الفعلية، خاصة إذا كانت الأجزاء التي تغطيها بعض الاختبارات من المقرر محدودة بالنسبة للاختبارات الأخرى.

جدول ٢٣-١١ الدرجات الخام والمعيارية (ز) لطالبين في خمسة اختبارات

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
الاختبار	م	ع	درجة أحمد	درجة حامد	(ز) لأحمد	(ز) لحامد
١	١٢٠	٢٠	١٤٠	١٦٠	١,٠٠	٢,٠٠
٢	٨٠	١٠	٧٥	٦٠	-,٥٠	-٢,٠٠
٣	٤٢	٨	٦٦	٤٤	٣,٠٠	,٢٥
٤	٦٨	١٢	٨٦	٧١	١,٥٠	,٢٥
٥	٢٠٠	٥٠	١٥٠	٣٠٠	-١,٠٠	٢,٠٠
مج.			٥١٧	٦٣٥	٤,٠٠	٢,٥٠

الدرجات المعيارية المحولة: نظرا لأن الدرجات المعيارية كما عرفناها تكتسب قيما سالبة وموجبة تبعا لوضعها بالنسبة للمتوسط، فقد يكون من المرغوب فيه تعديل أصل التوزيع بحيث تصبح علامات جميع الدرجات موجبة. ويلاحظ أنه إذا أضفنا قيمة ثابتة لكل درجة فإن هذه القيمة لا تؤثر في قيمة الانحراف المعياري التي تظل كما هي دون تغيير. ولكنها تؤثر على قيمة المتوسط إذ يزداد المتوسط بمقدار القيمة الثابتة التي أضفناها. وبمعنى آخر أننا إذا أضفنا ٥٠ إلى كل درجة معيارية فإن قيمة المتوسط في التوزيع الجديد تصبح ٥٠ بدلا من صفر، إلا أن قيمة الانحراف المعياري تظل كما هي أي ١. وإذا أردنا زيادة الانحراف المعياري فإننا نضرب الدرجة المعيارية في القيمة المرغوبة.

وعلى هذا الأساس يمكننا تعريف الدرجة المعيارية المحولة بأن لها متوسطا يساوي (أ)، وانحرافا معياريا يساوي (ب). وبهذا تكون معادلة تحويل الدرجات

المعيارية كما يلي:

$$ز_م = أ + ب \left(\frac{س - م}{ع}\right) \qquad (م ٢٣-١٩)$$

حيث $ز_م$ = الدرجة المعيارية المحولة
ب = قيمة ثابتة اعتبارية تضرب في القيمة (س - م)\ع
أ = قيمة ثابتة اعتبارية تضاف إلى النتيجة السابقة

لنفرض أن أ = ٥٠ و ب = ١٥ فإن المعادلة السابقة تصبح

$$ز_م = ٥٠ + ١٥ \left(\frac{س - م}{ع}\right)$$

وسوف يكون لهذا التوزيع من الدرجات متوسط قدره ٥٠ وانحراف معياري قدره ١٥. وإذا كان عدد الأفراد في التوزيع كبيرا فإننا نتوقع أن يكون مدى الدرجات بين -٣,٠٠ و +٣,٠٠ انحراف معياري. ونظرا لأن الانحراف المعياري يساوي ١٥ فإن المدى المتوقع للدرجات سوف يتراوح بين ٩٥ و ٥. ولذلك فإن الدرجات المحولة الجديدة سوف تقع على مقياس مناسب تتراوح درجاته بين صفر و ١٠٠ تقريبا وبمتوسط قدره ٥٠.

ومهما كانت القيم التي نضعها مكان (أ) أو (ب) فإن التوزيع المحول سوف يكون متوسطه مساويا (أ) وانحرافه المعياري مساويا (ب).

ب- المنحنى الاعتدالي:

المنحنى الاعتدالي مفهوم له أهمية كبيرة في الإحصاء، وبخاصة في الإحصاء الاستدلالي. ويمكن عند اقتران الانحراف المعياري بالمنحنى الاعتدالي أن نحصل على عبارات وصفية دقيقة لتوزيع الدرجات الذي حصلنا عليه.

والمنحنى الاعتدالي منحنى نظري*، وهو نوع من المضلع التكراري متجانس وانسيابي تماما على جانبيه، وله شكل الجرس المقلوب، ومنوال واحد، مع امتداد طرفيه إلى ما لا نهاية. وبالطبع فإن التوزيعات الأمبيريقية التي نحصل عليها لا تتخذ غالبا شكل المنحنى الاعتدالي النظري تماما، ولكن كثيرا منها يقترب من المنحنى الاعتدالي إلى الدرجة التي تجعلنا نسلم بمفهوم التوزيع الاعتدالي

* كونه منحنى نظري يعني ضمنيا أنه يعتمد على عدد لا نهائي من الحالات.

للصفات والسمات المختلفة. ويمكننا هذا المسلم من تحقيق الاستفادة مـ ن المنحن ى الاعتدالي، لأننا نصف التوزيعات الأمبيريقية بناء على معلوماتنـ ا عـ ن المنحن ى الاعتدالي النظري. ووحدات المنحنى المعياري على القاعدة هي درجات معياريـ ة متوسطها صفر وانحرافها المعياري ١.

والنقطة الأساسية في المنحنى الاعتدالي هي أن المسافات على طول قاعدته (الإحداثي الأفقي) مقاسة بالانحرافات المعيارية حول المتوسط تضم نسبة ثابتة مـ ن مساحة المنحنى بغض النظر عن شكل المنحنى الاعتدالي وطبيعة الدرجات التي تقع تحته، فالمسافة بين المتوسط وأي نقطة على القاعدة (مقاسة بالانحرافات المعيارية) تقطع نفس النسبة من المنحنى تماما. ولتوضيح ذلك نعطي المثالين التاليين (شكلي ٢٣–٥ و ٢٣–٦) اللذين يمثلان توزيعين نظريين لنـ سب الـ ذكاء، الأول للـ ذكور والثاني للإناث، وكلاهما توزيع اعتدالي له القيم التالية:

الذكور	الإناث
م = ١٠٠	م = ١٠٠
ع = ٢٠	ع = ١٠
ن = ١٠٠٠	ن = ١٠٠٠

ففي أي منحنى اعتدالي نجد النسب التالية من مساحة المنحنى نـ سبة للنقـ اط بـ ين المتوسط والانحرافات المعيارية:

- تقع نسبة قدرها ٦٨,٢٦٪ من مساحة المنحنى بين ± ١ انحراف معياري
- تقع نسبة قدرها ٩٥,٤٤٪ من مساحة المنحنى بين ± ٢ انحراف معياري
- تقع نسبة قدرها ٩٩,٧٢٪ من مساحة المنحنى بين ± ٣ انحراف معياري

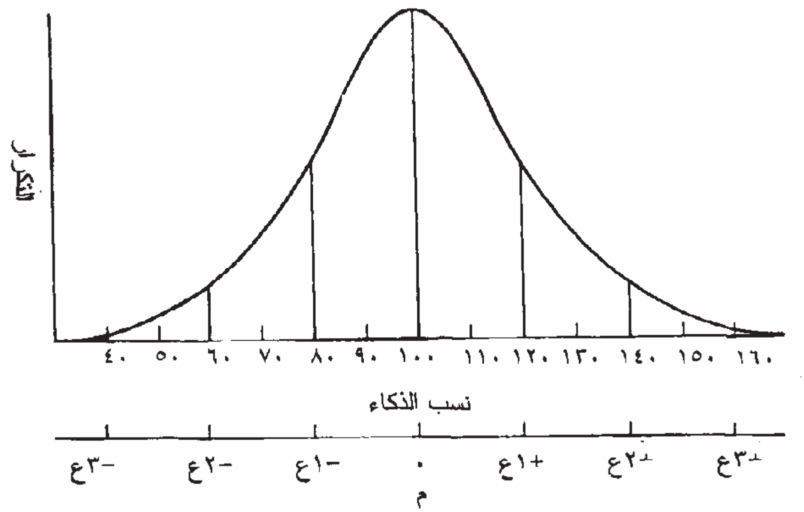
وبتطبيق هذه العلاقة على مثالنا السابق عن منحنى الذكور والإناث لتوزيع الـ ذكاء فإننا نجد ما يلي:

بالنسبة للذكور:

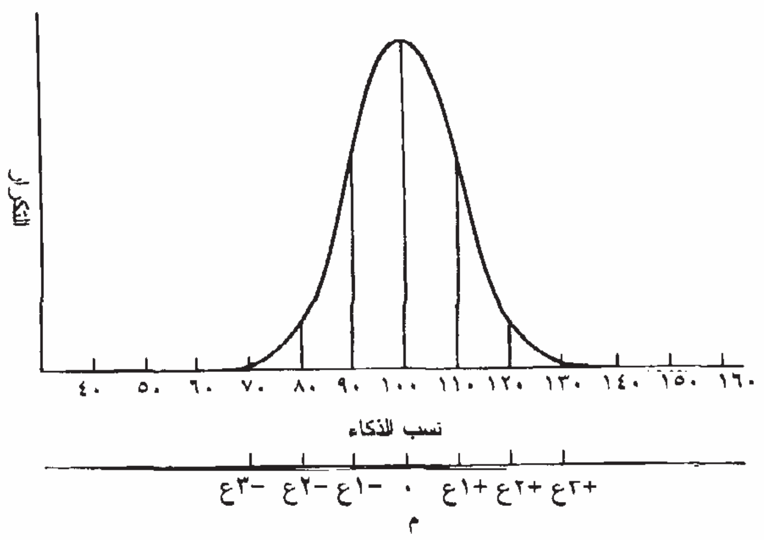
- تقع بين نسبتي الذكاء ٨٠ و ١٢٠ (± ١ع) ٦٨,٢٦٪ من المنحنى
- تقع بين نسبتي الذكاء ٦٠ و ١٤٠ (± ٢ع) ٩٥,٤٤٪ من المنحنى
- تقع بين نسبتي الذكاء ٤٠ و ١٦٠ (± ٣ع) ٩٩,٧٢٪ من المنحنى

وبالنسبة للإناث:

- تقع بين نسبتي الذكاء ٩٠ و ١١٠ (± ١ع) ٦٨,٢٦٪ من المنحنى
- تقع بين نسبتي الذكاء ٨٠ و ١٢٠ (± ٢ع) ٩٥,٤٤٪ من المنحنى
- تقع بين نسبتي الذكاء ٧٠ و ١٣٠ (± ٣ع) ٩٩,٧٢٪ من المنحنى



شكل ٢٣-٥ نسب الذكاء لعينة من الذكور



شكل ١٧-٦ نسب الذكاء لعينة من الإناث

ونلاحظ من هذين المثالين أنه مع اختلاف نسب الذكاء بين الذكور والإناث إلا أن نسبة المساحات الواقعة بين الانحرافات المعيارية على طول قاعدة المنحنى متساوية. ولذلك نجد أنه بغض النظر عن نوع السمة التي نقيسها فإن توزيع درجات هذه السمة معبرا عنها بانحرافات معيارية تظل ثابتة دائما من سمة لأخرى شكل (٢٣-٧). والعلاقة بين المتوسط والنقاط المختلفة على طول القاعدة في المنحنى الاعتدالي تمكننا من إعطاء عبارات وصفية دقيقة لأي توزيع أمبيريقي يقترب من التوزيع الاعتدالي. إذ يمكن وصف مركز أي نقطة (درجة على القاعدة) في التوزيع نسبة إلى المتوسط، أو نسبة لأي نقطة (درجة) أخرى في التوزيع.

ويمكن أيضا التعبير عن المساحات بين الدرجات بأعداد الأفراد بدلا من النسب المئوية للمساحة الكلية في المنحنى. مثال ذلك إذا كان لدينا توزيع اعتدالي لعدد من الأفراد يبلغ ١٠٠٠ حالة، يكون لدينا حوالي ٦٨٣ حالة (٦٨,٢٦٪ من ١٠٠٠ حالة) تقع بين ±١ انحراف معياري من المتوسط، وحوالي ٩٥٤ حالة تقع بين ±٢ انحراف معياري من المتوسط، وحوالي ٩٩٧ حالة تقع بين ±٣ انحرافات معيارية من المتوسط.

ج- الدرجات المعيارية والتوزيع الاعتدالي:

للحصول على نسبة مئوية من المساحة الكلية (أوعدد من الأفراد) في المنحنى الاعتدالي أعلى أو أسفل المتوسط، أو بين درجتين من درجات توزيع أمبيريقي. يجب تحويل درجات التوزيع الخام إلى درجات معيارية (ز). ونظرا لأن المنحنى الاعتدالي له دائما متوسط قدره صفر وانحراف معياري قدره ١، فإننا عندما نقنن توزيع الدرجات الخام فإنها هي الأخرى يصبح متوسطها صفرا وانحرافها المعياري واحدا بموجب المعادلة التالية التي سبق أن استخدمناها لتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية:

$$ز = \frac{س - م}{ع}$$

وتحول هذه المعادلة درجات (س) أي توزيع إلى درجات معيارية متوسطها صفر وانحرافها المعياري ١. ولنضرب مثالا من نسب ذكاء الذكور السابق الإشارة إليه:

$$\text{ز} = \frac{١٢٠ - ١٠٠}{٢٠} = +١,٠٠$$

ويعني هذا أن نسبة الذكاء ١٢٠ تقع على بعد انحراف معياري واحد فوق المتوسط. ويلاحظ أن هذه الدرجة تحصر بينها وبين المتوسط نسبة قدرها ٣٤,١٣٪ من أفراد العينة، وإذا أضفنا لذلك نسبة ٥٠٪ من المنحنى التي تقع تحت المتوسط، فإن نسبة الذكاء ١٢٠ تزيد على الدرجات التي حصل عليها ٨٤,١٣٪ من الأفراد. أي أن الدرجة ١٢٠ تقع عند المئيني ٨٤,١٣.

الدرجات التائية:

هناك نوع خاص من الدرجات المعيارية يطلق عليه الدرجات التائية T Scores، وتستخدم الدرجة التائية بكثرة في معايير الاختبارات النفسية والتربوية. ويمكن تعريف الدرجة التائية بأنها درجة معيارية متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠. ومعنى هذا أننا لتحويل الدرجات المعيارية إلى درجات تائية فإننا نضرب الانحراف المعياري في ١٠، ونجمع على الناتج ٥٠ وذلك بمقتضى المعادلة التالية:

$$\text{الدرجة التائية} = ٥٠ + ١٠ \left(\frac{\text{س} - \text{م}}{\text{ع}} \right) \qquad \text{(م ٢٣-٢٠)}$$

مثال ذلك إذا كان لدينا درجة معيارية (س - م)÷ع تساوي ٢,٢٣ فإن الدرجة التائية تساوي

الدرجة التائية = ٥٠ + ١٠(٢,٢٣)

= ٥٠ + ٢٢,٣

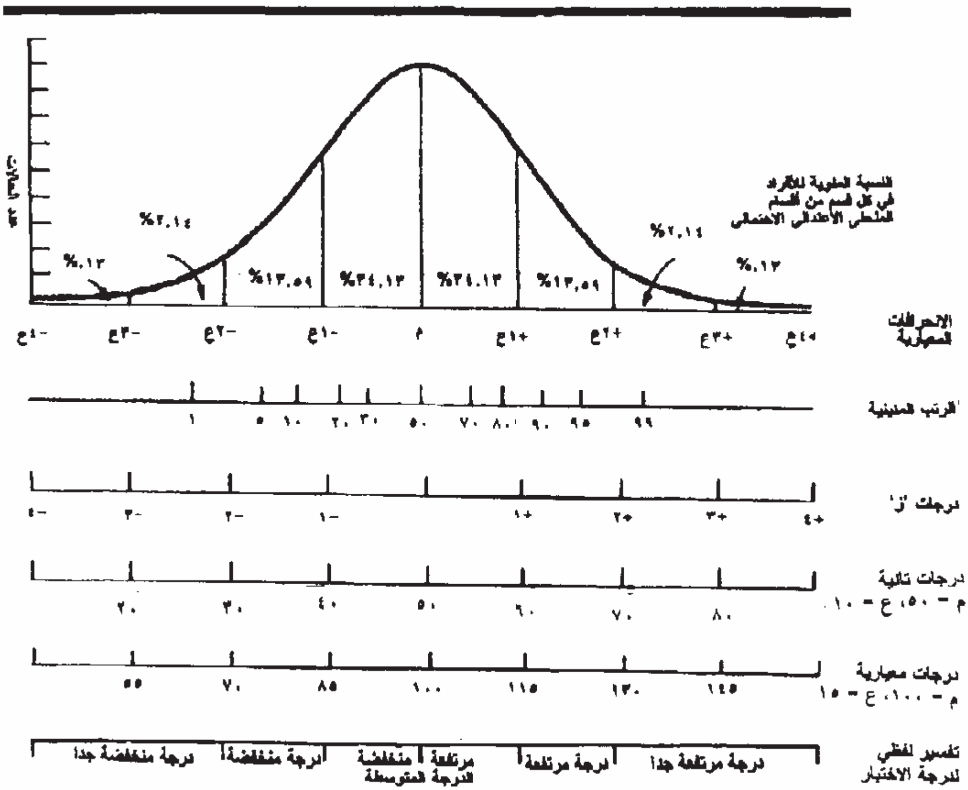
= ٧٢,٣

وعادة ما تجبر الكسور في الدرجة التائية بحيث تصبح قيمة صحيحة. وفي مثالنا السابق تصبح الدرجة التائية ٧٢ إذ نسقط ,٣ لأنها تقل عن ,٥.

ويلاحظ أن القيمتين ٥٠ و ١٠ يعادلان أ و ب في معادلة الدرجة المعيارية المحولة.

ويمكن الحصول على درجات تائية اعتدالية مباشرة من المنحنى الاعتدالي

باستخدام جدول خاص بالتوزيعات في المنحذ ى الاعتد دالي. وللدرج ة التائي ة الاعتدالية أيضا متوسط قدره ٥٠ وانحراف معياري قدره ١٠.



شكل ٧-٢٣ المنحنى الاعتدالي والدرجات المعيارية المعدلة

رابعا: الارتباط

كان اهتمامنا موجها حتى الآن نحو الطرق العديدة التي يمكن بها وصف التوزيع التكراري لمتغير واحد، مثل تصوير البيانات، واستخراج مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت، والوضع النسبي للدرجات.

وبالإضافة إلى وصف خصائص التوزيع لمتغير واحد، كثيرا ما نهتم بدراسة كيف ترتبط الدرجات في متغير بالدرجات في متغير آخر. فقد نرغب مثلا في دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء لمجموعة من الطلبة، وحجم هذه العلاقة. هل هناك علاقة وثيقة بين التحصيل الدراسي والذكاء، أم أن العلاقة بين هذين المتغيرين ضعيفة؟ مثل هذه الأسئلة تندرج تحت موضوعين من أهم موضوعات الإحصاء هما الانحدار والارتباط.

شكل التبعثر:

عند دراسة العلاقة بين متغيرين نحصل على زوجين من الدرجات لكل فرد من أفراد العينة. فإذا أردنا دراسة العلاقة بين الذكاء ومادة الرياضيات، فإننا نطبق اختبارا للذكاء على عينة من الأفراد، واختبارا تحصيليا في الرياضيات على نفس العينة، وبذلك يكون لدينا درجتان لكل فرد: درجة للذكاء، وأخرى للرياضيات. ونستطيع بدراسة هاتين المجموعتين من الدرجات أن نحدد العلاقة بين المتغيرين. وتظهر لنا هذه الدراسة كيف أن ارتفاع الدرجة أو انخفاضها في أحد المتغيرين يصحبه ارتفاع أو انخفاض في درجات المتغير الآخر. ونستطيع كذلك أن نصور هذه العلاقة بين المتغيرين برسم نقطة التقابل بين درجات المتغيرين لكل فرد من أفراد العينة، باستخدام ما يسمى شكل التبعثر.

وعند تصوير العلاقة بين هذين المتغيرين باستخدام شكل التبعثر (شكل ٢٣-٨) فإننا نتبين نوع العلاقة بينهما، وهل هي علاقة خطية أم علاقة منحنية. ولذلك فإن الخطوة الأولى للتأكد من أن العلاقة بين المتغيرات علاقة خطية هي بناء شكل يصور تبعثر الدرجات. ويبين الجدول (٢٣-١١) توزيع درجات اختبار الذكاء ودرجات اختبار الرياضيات، كما يبين شكل (٢٣-٨) تبعثر الدرجات، ومنه نستطيع أن نتبين بسهولة أن العلاقة بين متغيري الذكاء والرياضيات علاقة خطية قوية.

ويمكن تعريف شكل التبعثر بأنه رسم بياني لمجموعة من أزواج الدرجات. وفي هذا الرسم تقع كل نقطة عند تلاقي درجتين من درجات المتغيرين (س، ص). مثال ذلك أن الحالة الأولى في الجدول حصلت على نسبة ذكاء قدرها ٨٠ كما

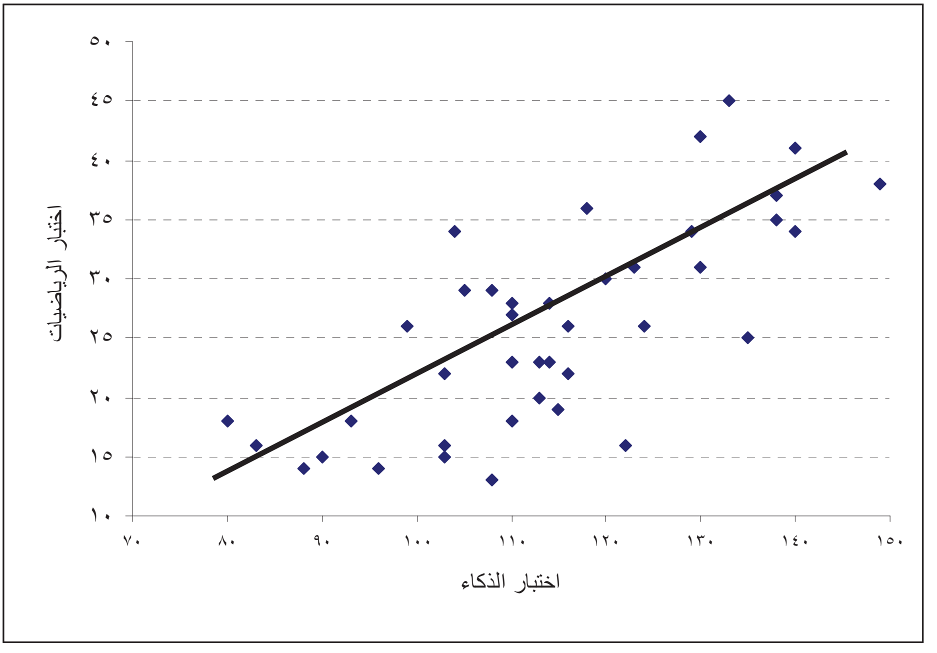
حصلت على درجة ١٨ في الرياضيات، ولذلك نجد في الشكل أن أحد النقاط تقع عند تلاقي هاتين الدرجتين. ورغم أن هناك وسائل إحصائية دقيقة لاختبار الخط المستقيم إلا أن شكل التبعثر يعتبر كافيا عادة للحصول على هذه المعلومات.

جدول ٢٣-١٢ توزيع درجات مجموعة من الطلبة في اختبار للذكاء

اختبار الذكاء (س)	اختبار الرياضيات (ص)	اختبار الذكاء (س)	اختبار الرياضيات (ص)	اختبار الذكاء (س)	اختبار الرياضيات (ص)
٨٠	١٨	٩٩	٢٦	١٢٢	١٦
١٠٣	١٥	١٠٣	٢٢	١٤٩	٣٨
١٠٨	١٣	١١٠	٢٣	١٠٣	١٦
١٠٥	٢٩	١١٦	٢٦	٩٦	١٤
٨٣	١٦	١٢٩	٣٤	١١٥	١٩
٩٠	١٥	١١٠	٢٨	١٢٤	٢٦
٩٣	١٨	١١٤	٢٣	١١٤	٢٨
١٢٣	٣١	١٣٨	٣٧	١٠٤	٣٤
١١٣	٢٠	١١٣	٢٣	١٣٠	٤٢
١١٠	١٨	١٠٨	٢٩	١٣٣	٤٥
٨٨	١٤	١٤٠	٤١	١١٦	٢٢
١٣٥	٢٥	١٢٠	٣٠	١٣٠	٣١
١٣٨	٣٥	١١٠	٢٧		
١٤٠	٣٤	١١٨	٣٦		

معامل الارتباط:

توجد أساليب إحصائية تبين قوة الارتباط بين متغيرين واتجاهه (موجبا أو سالبا). ويطلق على هذه الأساليب الإحصائية معامل الارتباط. وتتراوح قيمة معامل الارتباط بين -١,٠٠ و +١,٠٠. ويدل معامل الارتباط الذي قيمته -١,٠٠ على وجود ارتباط تام سالب بين المتغيرين، ومعامل الارتباط الذي قيمته صفر يدل على عدم وجود أي علاقة بين المتغيرين. أما معامل الارتباط الذي قيمته ١,٠٠ فيدل على معامل ارتباط تام موجب.



شكل ٢٣-٨ العلاقة بين نسب الذكاء ودرجات الرياضيات

ومعادلة الارتباط هي على النحو التالي:

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مجـ س ص} - (\text{مجـ س})(\text{مجـ ص})}{\sqrt{[\text{ن مجـ س}^{٢} - (\text{مجـ س})^{٢}][\text{ن مجـ ص}^{٢} - (\text{مجـ ص})^{٢}]}} \quad (\text{م}٢٣-٢١)$$

ويطلق على هذه المعادلة معادلة حاصل ضرب العزوم لبيرسون، أو معادلة ارتباط بيرسون اختصارا. ويبين الجدول (٢٣-١٣) بيانات لعدد ١٢ فردا سوف نستخدمها كمثال على استخدام معادلة بيرسون.

جدول ٢٣-١٣ بيانات لمجموعة من الأفراد في المتغيرين س و ص

الحالة	س	ص	$س^{٢}$	$ص^{٢}$	س ص
١	١	١	١	١	١
٢	١	٢	١	٤	٤
٣	١	٣	١	٩	٩
٤	١	٥	١	٢٥	٢٥
٥	٢	٣	٤	٩	٩
٦	٢	١	٤	١	١
٧	٣	٥	٩	٢٥	٢٥
٨	٣	٠	٩	٠	٠
٩	٤	٦	١٦	٣٦	٣٦
١٠	٤	٣	١٦	٩	٩
١١	٥	٧	٢٥	٤٩	٤٩
١٢	٥	٤	٢٥	١٦	١٦
المجموع	٣٢	٤٠	١١٢	١٨٤	١٢٥

$$ر = \frac{١٢\,(١٢٥)\ .\ (٣٢)(٤٠)}{\sqrt{[١٢(١١٣) - (٣٢)^{٢}][١٢(١٨٤) - (٤٠)^{٢}]}}$$

$$ر = \frac{١٥٠٠ - ١٢٨٠}{\sqrt{(١٣٤٤ - ١٠٢٤)(٢٢٠٨ - ١٦٠٠)}}$$

$$ر = \frac{٢٢٠}{\sqrt{١٩٤٥٦٠}}$$

$$ر = \frac{٢٢٠}{٤٤١,٠٩} = ,٥٠$$

وتشير هذه القيمة (٫٥٠) إلى علاقة خطية موجبة متوسطة القوة بين المتغيرين ’س‘ و ’ص‘. فإذا زادت قيمة س تزداد تبعا لذلك قيمة ص.

ويعتبر معامل ارتباط بيرسون مؤشرا لقوة العلاقة الخطية بين المتغيرات. ويشير ارتباط ٠,٠٠ إلى أنه لا توجد أي علاقة بين المتغيرين، في حين تشير القيمة ١,٠٠ إلى ارتباط تام موجب، أما القيمة –١,٠٠ فتشير إلى ارتباط تام سالب. وتتراوح باقي قيم الارتباط بين هاتين القيمتين. ويمكننا بالطبع وصف قوة العلاقة من حيث ابتعادها أو اقترابها من هذه المعاملات. فإذا اقترب معامل الارتباط من الصفر كان هذا مؤشرا بوجود علاقة ضعيفة (موجبة أو سالبة) أما إذا اقتربنا من +١,٠٠ كان هذا مؤشرا بأن العلاقة موجبة وقوية، وعندما يصل معامل الارتباط هذه القيمة يصبح الارتباط تاما. وإذا اقتربنا من –١,٠٠ كان هذا مؤشرا بأن العلاقة قوية وسالبة، وإذا بلغت هذه القيمة تكون سالبة تامة.

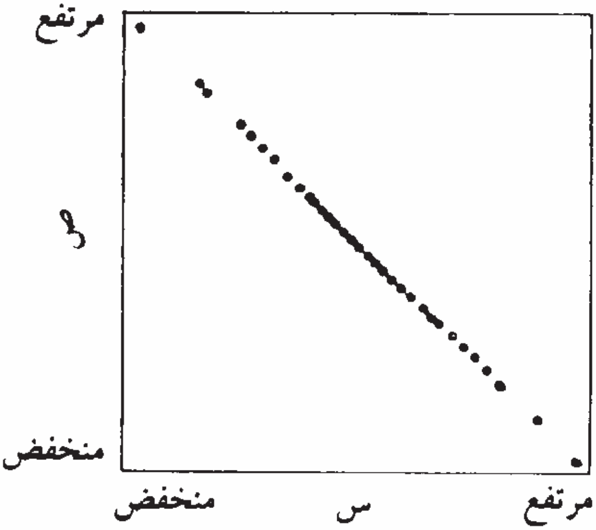
ويعطينا ما يسمى **معامل التحديد** تفسيرا مباشرا لقوة معامل الارتباط. ويمكن الحصول على معامل التحديد بتربيع معامل ارتباط بيرسون (ر^{٢})، وهذا المعامل مؤشر لقوة التنبؤ من س إلى ص. ويعتبر ’س‘ منبئا قويا بقيمة ’ص‘ إذا زادت قيمة ر^{٢} على ٫٥٠.

ويساعدنا رسم انتشار الدرجات على معرفة قوة الارتباط. وعندما يكون الارتباط ١,٠٠ فإن جميع نقاط المتغيرين تقع على خط مستقيم (أو ما يعرف بخط الانحدار)، وتبعد النقاط عن هذا الخط وتأخذ شكلا بيضاويا إذا انخفضت قيمة الارتباط، وإذا بلغ الارتباط صفرا اتخذت نقط الانتشار شكل الدائرة. وعندما يكون الارتباط سالبا تأخذ النقاط نفس الشكل مع تغير اتجاه الخط إلى الجهة المعاكسة (انظر الأشكال من ٢٣–٩ إلى ٢٣–١٣).



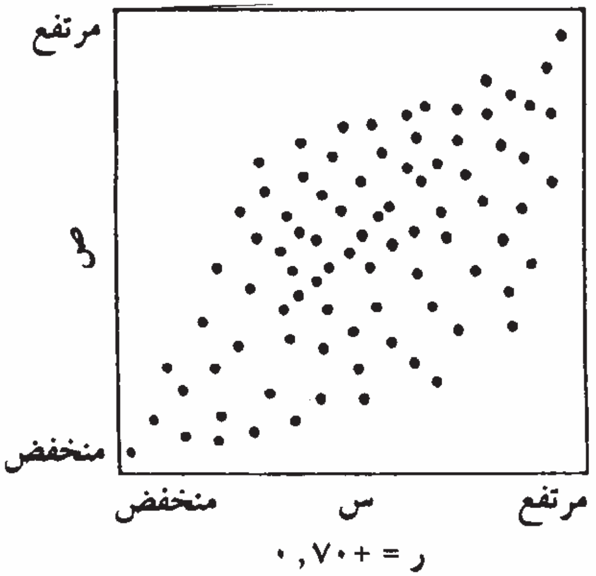
ر = +١,٠٠

شكل ٢٣-٩ معامل ارتباط تام موجب

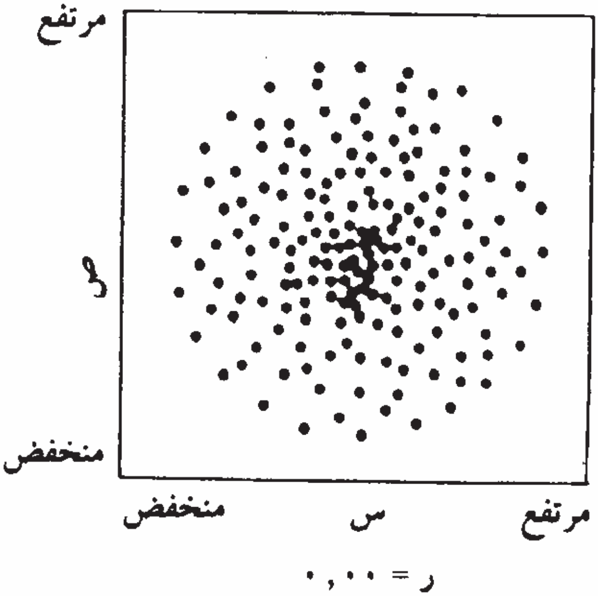


ر = -١,٠٠

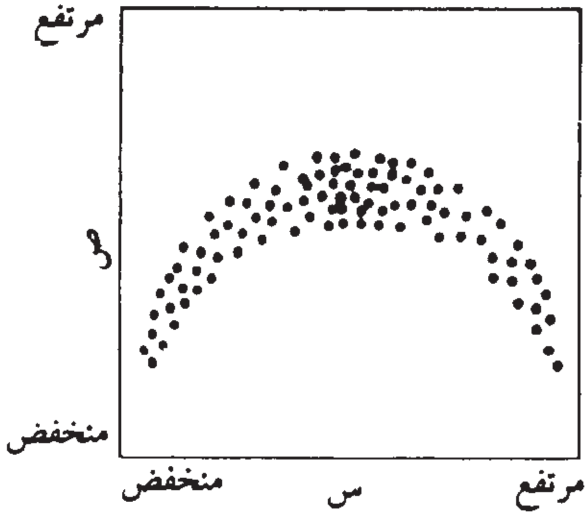
شكل ٢٣-١٠ معامل ارتباط تام سالب



شكل ٢٣–١١ معامل ارتباط يبلغ +٧٠,



شكل ٢٣–١٢ شكل تبعثر يبين معامل ارتباط قدره صفر



شكل ٢٣-١٣ رسم انتشار يبين معامل ارتباط منحني

معامل الارتباط والعلاقة السببية:

يعتقد البعض أن معامل الارتباط بالإضافة إلى كونه مؤشرا بالعلاقة بـ ين المتغيرات فهو في نفس الوقت مؤشر بعلاقة سببية. وهذا اعتقاد خاطئ، فالارتباط لا يعني إلا أن هناك تلازما في التغير بين المتغيرات، ولا يدل بأي حال على علاقة سببية. وقد سبق أن ناقشنا هذه الفكرة بالتفصيل عنـد مناقـشة البحـوث الـسببية المقارنة (الفصل التاسع)، والبحوث الارتباطية (الفصل العاشر). وهنـاك أسـلوب إحصائي آخر يعتمد على الارتباط يمكن أن يكون مؤشـرا لعلاقـة سـببية وهـو الأسلوب الذي يطلق عليه **تحليل المسار**. كما أن هناك أساليب إحـصائية أخـرى تستخدم للتعرف على العلاقة السببية بين المتغيرات ضمن طرق البحث التجريبـي مثل تحليل التباين.

بعض خواص معامل الارتباط:

١- يبلغ مدى معامل الارتباط كما ذكرنا من -١ إلى +١. ولننظر أولا إلى حالـة وجود ارتباط تام بين 'س' و 'ص' حيث تقع جميع النقاط على خط الانحـدار تماما، وفي هذه الحالة تتساوى كل من 'ص' و'صَ' (قيمة 'ص' المتنبأ بها من 'س' بتطبيق معادلة الانحدار). وإذا لم يكن هناك أي ارتبـاط بـين 'س' و

'ص' فإن توزيع النقاط يتخذ شكل الدائرة. ولا يمكن لقيمة الارتباط أن تزيد على +١ أو تقل عن -١ لأن مج .(صَ - مص)^٢ دائما أقل من مج. .(ص - مص)^٢ أو مساوية لها، ومعنى هذا أن قيمة الكسر

$$\frac{\text{مج .(صَ – مص)}^2}{\text{مج .(ص – مص)}^2} \qquad \text{(م ٢٣-٢٣)}$$

تكون دائما مساوية ١,٠٠ أو أقل، وكذلك قيمة 'ر'. ولذلك يتراوح معامل الارتباط بين -١,٠٠ و +١,٠٠. وإذا كان معامل الارتباط ±١,٠٠ تقع جميع نقاط التوزيع على خط الانحدار، وتكون صفرا إذا لم يكن هناك أي علاقة بينهما.

٢- تفسير ر^٢ في ضوء تباين ص لنفرض أن بحثا أجري على إحدى المدارس الابتدائية من الصف الأول حتى الصف السادس حول العلاقة بين عمر التلميذ وطوله. وإذا نظرنا إلى طول الأطفال سوف نلاحظ أنه رغم وجود متوسط لتوزيع أطوالهم، إلا أن معظم الأطوال ليست مساوية للمتوسط، فإن هناك انحرافات لأطوالهم عن المتوسط ودرجة هذه الانحرافات تشكل التباين الكلي في قيم ص (طول الأطفال). إلا أن التفكير في هذا الأمر سوف يقودنا إلى أن بعضا من هذا التباين في الطول يرجع إلى حقيقة أن عينة الأطفال تغطي مدى واسعا من العمر الزمني، ولاشك في أن هناك علاقة بين الأعمار الزمنية للأطفال وأطوالهم. ومن الممكن أن نسأل عن نسبة التباين في الطول المرتبطة بأعمار الأطفال. والإجابة على هذا السؤال تكمن في ر^٢. لنفرض أن معامل الارتباط بين طول الأطفال وأعمارهم يبلغ ,٧٠، في هذه الحالة تكون قيمة ر^٢ = ,٤٩، وهذه القيمة الأخيرة تعني أن ٤٩٪ من التباين في طول الأطفال في المدرسة يرجع إلى الاختلاف في أعمار الأطفال. وكلما زادت هذه النسبة، زادت درجة العلاقة الخطية بين العمر والطول.

٣- العلاقة بين 'ر' و 'ر^٢'، ذكرنا أن مربع معامل الارتباط (ر^٢) يمكن تفسيره على أساس نسبة التباين في ص التي ترجع إلى الاختلافات في س. أي أن معامل الارتباط هو الجذر التربيعي لقيمة (ر^٢). وحيث إن 'ر' ليست 'ر^٢' يجب أن نكون حذرين عند تفسير حجم الارتباط بين متغيرين. وتتضح هذه

الحقيقة بالنظر إلى الجدول (٢٣-١٤).

جدول ٢٣-١٤ بعض معاملات الارتباط وجذرها التربيعي

معامل الارتباط (ر)	نسبة التباين: $ر^2$
,١٠	,٠١
,٢٠	,٠٤
,٣٠	,٠٩
,٤٠	,١٦
,٥٠	,٢٥
,٦٠	,٣٦
,٧٠	,٤٩
,٨٠	,٦٤
,٩٠	,٨١
١,٠٠	١,٠٠

ويلاحظ أن معامل ارتباط يتراوح بين ١٠, و ٣٠, يعني أنه لا يوجد تباين كبير في ص مرتبطا بالتغيرات في س (١٪ إلى ٩٪). والواقع أن معامل ارتباط قدره ٥٠, الذي يعتبر في كثير من البحوث النفسية والتربوية مرتفعا، يعني أن نسبة التباين في 'ص' التي ترجع إلى تغير 'س' لا تزيد على ٢٥٪. وهذا يعني أن ٧٥٪ من التباين في 'ص' يرتبط بعوامل أخرى غير 'س'. ونحتاج إلى الحصول على معامل ارتباط قدره ٧١, على الأقل حتى نستطيع القول إن نصف تباين 'ص' يمكن أن نعزوه إلى 'س'.

معامل ارتباط الرتب:

يستخدم معامل ارتباط بيرسون مع المتغيرات التي يكون قياسها من مستوى المسافة أو النسبة. أما المتغيرات التي يقل مستواها عن ذلك فلها أساليب أخرى لدراسة الارتباط بين المتغيرات. ومن هذه المعاملات معامل ارتباط الرتب لسبيرمان، ويستخدم هذا المعامل مع المتغيرات من مستوى الرتبة. ورغم أن هناك

علاقة بين معامل ارتباط بيرسون ومعامل ارتباط الرتب، فمعامل ارتباط الرتب يعتبر حالة خاصة من معامل ارتباط بيرسون، إلا أن أسلوب حساب كل من المعاملين يختلف تماما، فمعامل ارتباط بيرسون يستخدم مع البيانات الخام من مستوى المسافة أو النسبة. أما معامل ارتباط الرتب فيستخدم مع المتغيرات من مستوى الرتبة. ومعنى ذلك أننا نتعامل مع رتب متغيرين لنحصل منها على معامل الارتباط.

ويتميز معامل ارتباط سبيرمان بأن له مدى واسعا من الدرجات المختلفة وقليل من العقد في أي من المتغيرين. وبالطبع لا يمكن معالجة المتغيرات من مستوى الرتبة من الناحية الرياضية، وكل المعالجات الممكنة هي التي تبين 'أكبر من' أو 'أقل من'. ولحساب معامل ارتباط الرتب يجب أولا ترتيب أحد المتغيرين من الأعلى إلى الأسفل، أو العكس، ثم ترتيب المتغير الثاني. ويتم بعد ذلك استخدام الرتب (وليس الدرجات) لحساب معامل ارتباط الرتب. ويبين الجدول (٢٣-١٥) درجات مجموعة من التلاميذ في اختبار اللغة العربية واختبار اللغة الإنجليزية وتحويل هذه الدرجات إلى رتب في المتغيرين.

ولترتيب الحالات نبدأ أولا بأعلى الدرجات في كل متغير ونعطيها الرتبة ١. مثال ذلك أن الطالب 'أ' حصل على ١٨ في اللغة العربية وهي أعلى درجة ولذلك تعطى ترتيب '١'. أما الطالب 'ب' فإنه حصل على أعلى درجة في اللغة الإنجليزية ولذلك فهو الأول في هذا المتغير. وبعد ذلك يرتب باقي الطلاب وفقا لدرجاتهم في اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

وإذا حصل طالبان على نفس الدرجة فإنهما يعطيان متوسط رتبتيهما. ويلاحظ أن الطالبين 'ز' و 'ح' حصلا على نفس الدرجة وحيث إن رتبتيهما الأصليتين هي ٧ و ٨ فإننا نعطيهما متوسط رتبتيهما وهي ٧,٥.

ومعادلة ارتباط الرتب لسبيرمان هي:

$$ر_ر = ١ - \frac{٦ \text{ مجـ } ف^{٢}}{ن(ن^{٢} - ١)} \qquad (م ٢٣-٢٤)$$

حيث مجـ ف^{٢} مجموع مربعات الفروق بين رتب س ، ص.

جدول ٢٣-١٥ درجات مجموعة من الطلاب في اختباري اللغة العربية واللغة الإنجليزية

الطالب	اللغة العربية	الترتيب (س)	اللغة الإنجليزية	الترتيب (ص)	ف	ف^{٢}
أ	١٨	١	١٥	٣	٢-	٤
ب	١٧	٢	١٨	١	١	١
جـ .	١٥	٣	١٢	٤	١-	١
د	١٢	٤	١٦	٢	٢	٤
هـ .	١٠	٥	٦	٨	٣-	٩
و	٩	٦	١٠	٥	١	١
ز	٨	٧,٥	٨	٦	١,٥	٢,٢٥
ح	٨	٧,٥	٧	٧	,٥	,٢٥
ط	٥	٩	٥	٩	٠	٠
ي	١	١٠	٢	١٠	٠	٠
				مجـ .	٠	٢٢,٥

ولحساب مجـ . ف^{٢} فإننا نطرح رتب ص من كل رتبة مناظرة من رتب س. ويلاحظ أن مجموع فروق الرتب يساوي صفرا. ويعتبر ذلك وسيلة لمراجعة صحة الحسابات أثناء الحصول على فروق الرتب. وفي العمود المعنون ف^{٢} نسجل مربع الفرق بين رتبتي كل طالب. وبعد ذلك نجمع مربعات الفروق لنحصل على مجـ . ف. وعند التعويض في المعادلة السابقة فإننا نحصل على

$$ر_{ر} = ١ - \frac{٦ \text{ مجـ . ف}^{٢}}{ن(ن^{٢} - ١)}$$

$$ر_{ر} = ١ - \frac{٦ (٢٢,٥)}{١٠(١٠٠ - ١)}$$

$$ر_{ر} = ١ - \frac{١٣٥}{٩٩٠}$$

$ر_ر = ١ - ١٤,$

$ر_ر = ٨٦,$

ويعتبر ارتباط سبيرمان مؤشرا لقوة العلاقة بين المتغيرات، ويتراوح بـ ين ٠,٠٠ (لا يوجد ارتباط) و±١ (ارتباط تام). ونحصل على الارتباط التام الموجب (ر = +١,٠٠) إذا كانت جميع الرتب في المتغيرين متساوية (ترتيب الحالات واحد تماما في المتغيرين). أما الارتباط التام السالب (−١,٠٠) فإننا نحصل عليه إذا كان ترتيب الأفراد في المتغير الأول عكس ترتيبهم في المتغير الثاني، بمعنى أن الفـ ـرد الذي حصل على الرتبة الأولى في المتغير 'س' كانت رتبته الأخير فـ ـي المتغيـ ـر 'ص'، وهكذا.

والارتباط الذي حصلنا عليه في المثال السابق (٨٦,) يدل على علاقة قوية موجبة بين المتغيرين. فالطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اللغة العربية حصلوا أيضا على درجات مرتفعة في اللغة الإنجليزية.

وإذا ربعنا معامل ارتباط الرتب ($ر_ر^٢$) نحصل على قيمة تساعدنا في تفسير معنى الارتباط، كما هو الحال في ارتباط بيرسون. حيث يعطينا مربـ ـع الارتبـ ـاط مؤشرا بقوة التنبؤ من المتغير س إلى المتغير ص.

الفصل الرابع والعشرون

التحليل الاستدلالي للبيانات

يهتم التحليل الاستدلالي للبيانات بعمل استدلالات عن مجتمع الدراسة بناء على سلوك العينة. ومعظم البحوث في التربية وعلم النفس بحوث على عينات. وقد ذكرنا من قبل في الفصل السادس أن الهدف من استخدام الأساليب المختلفة لاختيار العينة الحصول على عينة ممثلة للمجتمع، حتى يمكن تعميم نتائج العينة على المجتمع الذي سحبت منه. والنتائج التي لا يمكن تعميمها خارج نطاق العينة نتائج محدودة القيمة. ومن هنا كانت أهمية الحصول على عينات عشوائية، فالنتائج التي نحصل عليها من هذه العينات أفضل من غيرها. ويهتم الإحصاء الاستدلالي بتحديد ما إذا كانت النتائج التي نحصل عليها من العينات هي نفس النتائج التي يمكن الحصول عليها من المجتمع بأكمله. والإستراتيجية الأساسية لهذا النوع من الإحصاء هي جمع البيانات من عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، ثم تعميم الخصائص التي حصلنا عليها من هذه العينة على خصائص المجتمع. ولتحقيق ذلك نقوم 'بتقدير' أو 'تخمين' خصائص المجتمع، مما نعلمه عن خصائص العينة. ونقوم أثناء ذلك باختبار فرض أو فروض عن المجتمع باستخدام بيانات العينة المتوفرة لدينا.

والقيم التي نحصل عليها من العينة، مثل المتوسط، يطلق عليها إحصاءات، أما القيم التي نحصل عليها من المجتمع فيطلق عليها معالم. ولذلك إذا حصلنا على المتوسط من العينة أطلق عليه في هذه الحالة 'إحصاءة'، أما إذا حصلنا على المتوسط من المجتمع كاملا، اعتبر في هذه الحالة 'معلما'. ووظيفة التحليل الاستدلالي للبيانات القيام باستدلالات عن معالم المجتمع، من الإحصاءات التي نحصل عليها من العينة. فإذا وجدنا مثلا فرقا بين متوسطي مجموعتين من الأفراد في نهاية الدراسة، فإن السؤال المهم في هذه الحالة هو ما إذا كان هذا الفرق موجودا في المجتمع الذي اختيرت منه العينة. فمن الممكن ألا يكون هناك أي فرق حقيقي في قيم المجتمع، وأن الفرق الذي حصلنا عليه من العينة كان وليد الصدفة. وهذا هو المفهوم الأساسي في الإحصاء الاستدلالي، وهو مفهوم 'ما احتمال؟'، فإذا

حصلنا على فرق بين متوسطي عينتين، وكان الفرق كبيرا بدرجة تسمح باستنتاج أن هناك فرقا حقيقيا يوجد في المجتمع، فهل أنا على صواب في مثل هذا الاس تدلال؟ وبمعنى آخر فإن الاستدلالات التي تتعلق بقيم المجتمع ليست إلا عبارات احتمالي ة. فما يستنتجه الباحث من البيانات التي يحصل عليها من العينة لا يمكن الق ول إنه ا صحيحة، ولكن ما نستطيع قوله هو أنه *'من المحتمل فقط أنها صحيحة'* . وعن دما يقول الباحث إن هناك فرقا بين متغيرين، أو إن هناك ارتباطا بين متغيرين، فهو في الواقع يعنى أن هناك احتمالا بوجود فرق بين المتغيرين، وأن هناك احتمالا بوج ود ارتباط بين المتغيرين.

التوزيع العيني:

يواجه الإحصائيون في الإحصاء الاستدلالي مشكلة محيرة. فمن ناحية نجد لديهم معلومات وافرة عن التوزيع العين ي، ومن ناحية أخرى ف إنهم لا يك ادون يعرفون شيئا عن المجتمع، وهو الأكثر أهمية. وترجع أهمية توزيع العين ة إل ى القدرة على تعميم خصائص هذا التوزيع على المجتمع.

والمعلومات الضرورية لتحديد خصائص توزيع ما تتضمن ما يلي:

١- شكل التوزيع.

٢- مقياس للنزعة المركزية.

٣- مقياس للتشتت.

ومن الطبيعي أنه يمكن الحصول على جميع هذه الخصائص من التوزي ع العين ي. ومن الواضح تماما أننا لا ندري شيئا عن هذه الخصائص في المجتمع. وباس تثناء بعض حالات نادرة (مثل نسبة الذكاء والطول الذي نعرف أنهم ا موزع ان ف ي المجتمع توزيعا اعتداليا ا) فإننا لا ندري شيئا عن شكل التوزيع الفعلي لخ صائص المجتمع، وبالتالي فإن متوسط المجتمع وانحرافه المعياري غير مع روف أي ضا. والواقع أنه إذا كانت هذه المعلومات متوفرة لدينا عن المجتم ع لم ا ك ان هن اك ضرورة للإحصاء الاستدلالي.

ويمكن التغلب على هذا الجهل الإحصائي باستخدام معلوماتنا عن ***التوزي ع العيني***. إذ رغم أننا نجهل توزيع خصائص المجتمع، إلا أننا نعلم خصائص التوزيع العيني، كما استمدت من قوانين نظرية الاحتمالات، وليس من بيان ات أمبيريقي ة. والتوزيع العيني هو المفهوم المركزي في الإحصاء الاستدلالي، ومن هنا لابد م ن وقفة عند التوزيع العيني قبل الاستمرار في موضوعنا ع ن التحلي ل الاس تدلالي للبيانات.

إن الاستراتيجية العامة لجميع تطبيقات الإحصاء الاستدلالي هي الانتقال من العينة إلى المجتمع عن طريق التوزيع العيني. ولذلك فإن هناك ثلاثة توزيعات متمايزة في كل تطبيق من تطبيقات الإحصاء الاستدلالي:

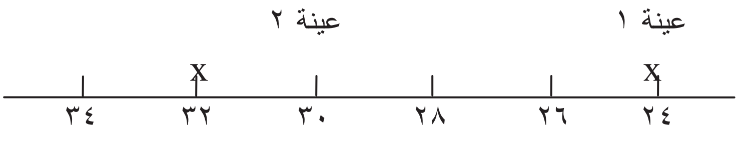
١- التوزيع العيني كما هو معروف أمبيريقيا، وكما يجمعه الباحثون أنفسهم. ولكن أهميته الأساسية تكمن في إمكانية تزويد الباحث بمعلومات عن المجتمع.

٢- توزيع المجتمع، ورغم أن هذا التوزيع موجود فعلا، إلا أنه غير معروف. والغرض الأساسي للإحصاء الاستدلالي هو كشف هذا الغموض.

٣- التوزيع العيني، غير الأمبيريقي (النظري). ولدينا معلومات وافرة عن هذا التوزيع من قوانين الاحتمالات، ويمكن من هذه القوانين استنتاج شكل التوزيع، ونزعته المركزية، وتشتته، وبذلك يمكن تحديد شكل التوزيع تحديدا كافيا.

ويمكن تعريف التوزيع العيني بأنه توزيع نظري احتمالي لجميع النتائج الإحصائية للعينة التي سوف تعمم على المجتمع (بالنسبة لحجم ثابت للعينة هو 'ن'). وفائدة هذا التوزيع متضمنة في التعريف. ونظرا لأن التوزيع العيني يتضمن جميع النتائج التي يمكن الحصول عليها من العينة، فإنه يُمكِنُنا من تقدير احتمال الحصول على أي نتيجة من نتائج العينة لإحصاءة معينة.

والتوزيع العيني توزيع نظري، ومعنى هذا أن الباحث لا يمكن له الحصول عليه في الحقيقة. ولكن حتى نفهم بشكل أفضل بناء ودالة هذا التوزيع، لننظر كيف يمكن بناء أحد هذه التوزيعات. لنفرض أن باحثا مهتما بسمة معينة في المجتمع مثل متوسط العمر في مجتمع. ويقوم الباحث بالحصول على عينة عشوائية من المجتمع (ن = ١٠٠) ويسأل جميع أفراد العينة عن أعمارهم، ثم يحسب المتوسط ويضع الدرجات التي يحصل عليها على رسم بياني. ولنفرض أن متوسط العمر في العينة كان ٢٦ سنة، أي أن (م = ٢٦). هذه القيمة موضحة على الرسم البياني (شكل ٢٤-١).



شكل ٢٤-١ بناء التوزيع العيني

بعد ذلك قام الباحث باختيار عينة أخرى (ن = ١٠٠) من نفس المجتمع بعد إحلال العينة الأولى في المجتمع. ثم يحسب متوسط العينة الجديدة، ولنفرض أن المتوسط الجديد كان مساويا ٣٢ (م = ٣٢). ثم يقوم مرة أخرى بإحلال العينة في

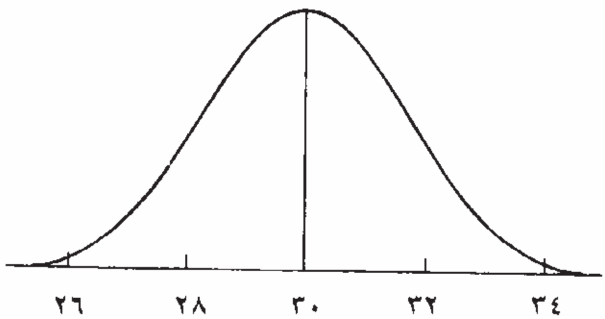
المجتمع، ويختار عينة ثالثة من نفس المجتمع (ن = ١٠٠). ويحسب المتوسط ويسجله ثم يعيد العينة الثالثة، ويسحب عينة رابعة (ن = ١٠٠). ويستمر في هذه العملية عددا كبيرا جدا من المرات مع حساب المتوسط وتسجيله في كل مرة. ولنتصور الآن الأوضاع التي يمكن أن تتخذها المتوسطات في الشكل (٢٤-١) بعد الحصول على ١٠٠٠ عينة مثلا. كيف يكون شكل التوزيع، والمتوسط والانحراف المعياري له؟

من المعلومات التي نعرفها أن كل عينة سوف تكون مختلفة قليلا عن أي عينة أخرى، لأننا لن نحصل على نفس الأفراد مرتين. ولذلك يختلف متوسط كل عينة قليلا عن متوسطات العينات الأخرى. ونحن نعلم أنه بالرغم من أن كل هذه العينات عينات عشوائية إلا أنها ليست كلها تمثيلا صادقا للمجتمع. لذا سوف نجد أن بعض المتوسطات التي نحصل عليها أقل من متوسط المجتمع، والبعض الآخر أعلى من متوسط المجتمع. ولكن يمكننا أن نتصور من الناحية المنطقية أن معظم المتوسطات ستتجمع حول القيمة الحقيقية لمتوسط المجتمع.

ولنفرض أيضا أننا استطعنا بطريقة ما أن نعرف أن متوسط الأعمار في المجتمع هو ٣٠، ومعنى هذا أن معظم متوسطات العينات ستكون قريبة من ٣٠. أي أن متوسط المتوسطات سوف يصل إلى قمته عند القيمة ٣٠. وكلما ابتعدنا عن هذه القيمة قل عدد العينات حتى نصل إلى الحد الذي تقل فيه العينات إلى حد كبير. ومعنى هذا أن معظم متوسطات العينات سوف تتجمع بين القيمتين ٢٩ و ٣١، أما متوسطات العينات التي تبلغ ٢٠ أو ٤٠ فسوف يكون قليلا جدا. ولما كانت العينات عشوائية فإن ابتعادها عن المتوسط سوف يكون متساويا على جانبي متوسط المجتمع، وبذلك يكون شكل التوزيع متجانسا تقريبا. وبمعنى آخر فإن التوزيع العيني لجميع متوسطات العينات سوف يكون اعتداليا تقريبا، وسوف يكون مشابها للتوزيع الموضح في الشكل (٢٤-٢). وهذه الأفكار المنطقية عن شكل التوزيع العيني والمعلومات المهمة الأخرى عن مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت، يمكن صياغتها في نظريتين. وتنص النظرية الأولى على أنه *"إذا سحبت عينات متكررة متساوية حجمها 'ن' من مجتمع اعتدالي له متوسط 'م' وانحراف معياري 'ع' فإن التوزيع العيني لمتوسطات العينات سوف يكون اعتداليا وله متوسط قدره 'م' وانحراف معياري قدره ع ÷ √ن "*.

ومعنى هذا أننا إذا بدأنا بسمة موزعة توزيعا اعتداليا في المجتمع (مثل نسبة الذكاء، أو الطول، أو الوزن) وسحبنا من هذا المجتمع عددا لانهائيا من

العينات متساوية العدد، فإن التوزيع العيني سوف يكون اعتـ داليا. وإذا كـ ان مـ ن المعروف أن السمة موزعة توزيعا اعتداليا في المجتمع فمن الممكن الافتـ راض أن التوزيع العيني سوف يكون اعتداليا.



شكل ٢٤-٢ التوزيع العيني لمتوسطات العينات

وتشير هذه النظرية إلى أكثر من شكل التوزيع العيني. فهي تعرِّف متوسط التوزيع وانحرافه المعياري. وتدلنا على أن متوسط التوزيع العيني سـ وف يكـ ون مطابقا لمتوسط المجتمع. فإذا كنا نعرف مثلا أن متوسط نسبة الذكاء في المجتمـ ع تساوي ١٠٠، فإننا نعلـ م أن متوسط أي توزيع عيني لمتوسط نسب الذكاء سـ وف يكون ١٠٠ أيضا. وبالنسبة للتشتت فإن النظريـ ة تـ نص علـ ى أن الانحـ راف المعياري للتوزيع العيني سوف يكون مساويا للانحـ راف المعيـ اري للمجتمـ ع مقسوما على الجذر التربيعي لـ 'ن' (أي ع ÷ $\sqrt{ن}$).

وإذا كان المتوسط والانحراف المعياري لمجتمع مـ ا معـ روفين، وكانـ ت الصفة في المجتمع موزعة توزيعا اعتداليا، فإن النظرية تسمح لنا بحساب المتوسط والانحراف المعياري للتوزيع العيني*. وبذلك سوف نعرف عن التوزيع العيني من حيث شكله ونزعته المركزية وتشتته ما نعرف عن أي منحنى اعتدالي.

ولكن ماذا لو كان توزيع المجتمع توزيعا غير اعتدالي؟ إن هـ ذا الوضـ ع تتناوله النظرية الثانية ويطلق عليها '***نظرية الحد المركـ زي Central Limit Theorem***' التي تنص على ما يلي:

* في المواقف العادية للبحوث، فإن قيمة المتوسط والانحراف المعياري للمجتمع غير معروفة. بطبيعة الحال. إلا أن هاتين القيمتين يمكن تقديرهما من إحصاءات العينة.

إذا كان لدينا عينات متكررة حجمها 'ن' مسحوبة من أي مجتمع، له متوسط 'م' وانحراف معياري 'ع'، فإنه إذ يصبح حجم 'ن' كبيرا فإن التوزيع العيني لمتوسطات العينات سوف يقترب من التوزيع الاعتدالي، ويكون متوسطه مساويا لمتوسط المجتمع وانحرافه المعياري مساويا $ع \div \sqrt{ن}$ (Healey, 1990, p. 119).

وأهمية نظرية الحد المركزي أنها تزيل أية قيود على اعتدال التوزيع في المجتمع. فعندما يكون حجم العينة كبيرا فمن الممكن التسليم بأن التوزيع العيني اعتدالي بمتوسط مساو لمتوسط المجتمع وانحراف معياري مساو $ع \div \sqrt{ن}$ بغض النظر عن شكل التوزيع في المجتمع. وعلى هذا إذا كان ضمن متغيرات البحث متغير لخاصية ذات توزيع ملتو (مثل الدخل)، يمكن أن نسلم بأن التوزيع العيني لهذا المتغير توزيع اعتدالي.

وتظل لدينا مشكلة تحديد ماذا نقصد بالعينة الكبيرة (ن كبيرة)، والقاعدة هي أنه إذا كانت 'ن' تساوي ١٠٠ أو أكثر فإننا يمكن أن نطبق نظرية الحد المركزي. وعندما تكون 'ن' أقل من ١٠٠، لابد من أن يكون لدينا ما يدل على أن التوزيع العيني معتدل. وبذلك يمكننا التأكد من أن التوزيع العيني توزيع اعتدالي إذا كانت 'ن' كبيرة.

خطأ المعاينة:

رأينا فيما سبق أن العينات متساوية العدد والتي نحصل عليها من نفس المجتمع، تختلف فيما بينها من حيث قيم متوسطاتها، وأن متوسطات العينات المستمدة من نفس المجتمع تختلف عن متوسط المجتمع نفسه. وهذه الاختلافات بين العينات أمر طبيعي، ويرجع إلى المعاينة العشوائية. ويطلق عليها"*أخطاء المعاينة*". ويعرف خطأ المعاينة بأنه 'الفرق بين معلم المجتمع وإحصاءة العينة' مثال ذلك إذا عرفنا متوسط المجتمع كله ($م_{مجتمع}$) وكذلك متوسط عينة عشوائية (م) من نفس المجتمع، فإن الفرق بين متوسط المجتمع ومتوسط العينة يمثل خطأ المعاينة (خ) وعلى ذلك تكون

$$خ = م - م_{مجتمع}$$

مثال ذلك إذا عرفنا أن متوسط نسب ذكاء المجتمع هو ١٠٠، وأن متوسط نسب ذكاء العينة هو ٩٩ يكون خطأ المعاينة مساويا

$$خ = ٩٩ - ١٠٠ = -١$$

ونظرا لأننا عادة ما نعتمد على إحصاءات العينة لتقدير معالم المجتمع، يصبح مفهوم اختلاف إحصاءات العينات عن معالم مجتمعاتها مفهوما أساسيا للإحصاء الاستدلالي. ويتضمن هذا المفهوم تحديد مدى التباين بين إحصاءة العينة ومعلم المجتمع (وهو غير معروف غالبا)، ولتحديد ذلك نقوم بتقدير التغير المتوقع في الإحصاءات من عدد من العينات العشوائية المسحوبة من نفس المجتمع. ونظرا لأن كل إحصاءات العينات تعتبر تقديرا لمعلم نفس المجتمع، فإن أي اختلاف بين إحصاءات العينة يجب نسبته إلى خطأ المعاينة.

طبيعة أخطاء المعاينة: إذا سلمنا بأن العينات العشوائية المسحوبة من نفس المجتمع تختلف عن بعضها البعض، فهل يمكن القول إن استخدام إحصاءات العينة للقيام باستدلال عن معالم المجتمع ليس إلا مجرد تخمين؟ بالطبع لا، لأن أخطاء المعاينة تحدث بشكل قانوني منتظم يمكن التنبؤ به. فالقوانين المتعلقة بخطأ المعاينة أمكن استخلاصها باستخدام المنطق الاستنباطي، وأمكن تحقيقها بالخبرة، والدراسات الأمبيريقية.

وبالرغم من أننا لا نستطيع التنبؤ بطبيعة ومدى الخطأ في عينة واحدة، إلا أننا نستطيع التنبؤ بطبيعة ومدى أخطاء المعاينة بشكل عام. ويمكننا أن نضرب مثالا لذلك بالإشارة إلى أخطاء المعاينة المرتبطة بالمتوسط.

أخطاء المعاينة للمتوسط: من المتوقع دائما أن يحدث بعض الخطأ عندما نستخدم متوسط العينة (م) لتقدير متوسط المجتمع ($م_{مجتمع}$). وبالرغم من أن هذا التقدير من الناحية العملية مستمد من عينة واحدة، لنفرض أننا سحبنا عددا من العينات العشوائية من نفس المجتمع وحسبنا متوسط كل عينة، فإننا سوف نجد أن متوسطات العينات تختلف عن بعضها البعض، كما تختلف عن متوسط المجتمع (إذا كان معروفا). وهذا التباين بين المتوسطات يرجع إلى خطأ المعاينة الذي يرتبط بمتوسط كل عينة كتقدير لمتوسط المجتمع. ولقد دُرست بعناية أخطاء المعاينة المرتبطة بالمتوسط، ووجد أنها تتبع قوانين معروفة.

المتوسط المتوقع لأخطاء المعاينة يساوي صفرا: إذا حصلنا على عدد لانهائي من العينات العشوائية المسحوبة من نفس المجتمع، فإننا نتوقع أن تتساوى الأخطاء الموجبة والأخطاء السالبة. بحيث يكون متوسط أخطاء المعاينة صفرا. مثال ذلك إذا كان متوسط الطول في مجتمع الطلبة المستجدين بالجامعة هو ١٦٨ سم، وسحبنا عينات متعددة من هذا المجتمع، فإننا نتوقع أن يزيد متوسط بعض العينات عن ١٦٨ سم، ويقل بعضها الآخر عن ١٦٨ سم. ومن المتوقع أن تتعادل في المدى الطويل

أخطاء المعاينة الموجبة مع الأخطاء السالبة. وإذا أصبح لدينا عدد لا نهائي من العينات العشوائية لها نفس الحجم، وحسبنا متوسط كل عينة، ثم حسبنا متوسط جميع المتوسطات، فإن متوسط المتوسطات سوف يكون مساويا لمتوسط المجتمع.

وحيث إن الأخطاء الموجبة تتساوى مع الأخطاء السالبة، فإن متوسط عينة واحدة من المجتمع يمكن أن يزيد أو يقل عن متوسط المجتمع بنفس الدرجة. ولذلك يمكن القول إن متوسط العينة هو تقدير غير متحيز لمتوسط المجتمع، وهو تقدير معقول لهذا المتوسط.

خطأ المعاينة دالة عكسية لحجم العينة: إذ يزداد حجم العينة يقل التذبذب في قيمة المتوسط من عينة لأخرى. وبمعنى آخر، إذا زاد حجم العينة، يقل الخطأ المتوقع للمعاينة. ولذلك فإن أخطاء المعاينة تكون أكبر في العينات الصغيرة منها في العينات الكبيرة، إذ نتوقع أن تكون أخطاء المعاينة في العينات المكونة من عشرة أفراد أكبر من أخطاء المعاينة في العينات المكونة من ١٠٠ فرد. وفي مثالنا السابق عن طول الطلبة الملتحقين بالجامعة، فإننا نتوقع أن نجد في عينة مكونة من ٤ أفراد، ٣ أفراد فوق المتوسط، وفرد واحد تحت المتوسط. وأن نجد في عينة مكونة من ٤٠ فردا، ٣٠ فردا فوق المتوسط، و١٠ أفراد تحت المتوسط. وكلما ازداد حجم العينة، يزداد احتمال اقتراب متوسط العينة من متوسط المجتمع. وهناك علاقة رياضية بين حجم العينة وخطأ المعاينة. وهذه العلاقة متضمنة في معادلات الاستدلال الإحصائي.

خطأ المعاينة دالة مباشرة للانحراف المعياري للمجتمع: كلما زاد الانتشار (أي التباين) بين أفراد المجتمع، فإننا نتوقع أن يكون التباين أكبر بين متوسطات العينات. مثال ذلك، إذا كان متوسط أطوال عينات عشوائية مكونة من ٢٥ فردا مختارين من بين مجتمع لاعبي كرة السلة، فإن الفروق بين متوسطات هذه العينات تكون أقل نسبيا من عينات أخرى عشوائية مكونة أيضا من ٢٥ فردا مختارة من مجتمع مدرسي المدارس. إذ تقع أطوال لاعبي كرة السلة ضمن مدى ضيق في حين أن أطوال المدرسين تقع ضمن مدى أوسع. ولذلك فإنه بالنسبة لحجم معين للعينة، فإن خطأ المعاينة المتوقع لأطوال المدرسين تكون أكبر من خطأ المعاينة المتوقع لأطوال لاعبي كرة السلة.

توزيع أخطاء المعاينة توزيع اعتدالي أو قريب من التوزيع الاعتدالي وحول متوسط قدره صفر: يزداد تكرار المتوسطات القريبة من متوسط المجتمع مقارنة بتكرار المتوسطات البعيدة عن متوسط المجتمع. وكلما ابتعدنا عن متوسط المجتمع

يقل تكرار المتوسطات. ولقد أظهرت الخبرة العملية كما أظهرت التوزيعات النظرية أن متوسطات العينات العشوائية تتوزع في شكل منحنى اعتدالي، أو قريب من شكل المنحنى الاعتدالي حول متوسط المجتمع.

ونظرا لأن خطأ المعاينة في هذه الحالة هو الفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع، فإن توزيع أخطاء المعاينة يكون اعتداليا أو قريبا من التوزيع الاعتدالي أيضا. وكلا التوزيعين متماثلان بمقتضى التعريف، باستثناء أن متوسط توزيع متوسطات العينة يساوي متوسط المجتمع، في حين أن متوسط أخطاء المعاينة يساوي صفرا.

ويتخذ توزيع متوسطات العينات شكل المنحنى الاعتدالي حتى ولو كان توزيع المجتمع الذي سحبت منه هذه العينات توزيع غير اعتدالي. مثال ذلك أننا نجد في المدرسة الابتدائية العادية تقارب أعداد أعمار التلاميذ في كل صف، ولذلك فإن منحنى توزيع أعمار التلاميذ في الصف يتخذ شكل المستطيل تقريبا، وإذا أخذنا عينات عشوائية قدرها ٤٠ تلميذا من إحدى المدارس الابتدائية بها أعداد متساوية من التلاميذ من سن ٦ حتى سن ١١، فإننا سوف نجد عينات كثيرة متوسط عمرها ٨,٥ أي قريبا من متوسط المجتمع، أما متوسط العينة الذي قدره ٨ أو ٩ فيكون أقل شيوعا، في حين يندر الحصول على متوسط عينة قدره ٧ أو ١٠.

تقدير القيم:

يسعى الإحصاء الاستدلالي كما سبق أن ذكرنا إلى تقدير قيم المجتمع من نتائج العينة. وهناك نوعان من التقدير: تقدير <u>قيمة محددة</u>، و<u>تقدير مدى أو فئة</u> توجد بها القيمة التي نحاول تقديرها في المجتمع، وفي هذه الحالة الأخيرة نقوم بتقدير فئة تقع فيها القيمة التي نحاول معرفتها، ولذلك فإننا بدلا من تقدير قيمة محددة، فإن تقدير الفئة تتخذ صياغته الشكل التالي: *'يقع متوسط المجتمع (أو أي مقياس آخر) بين ٣٩ و ٤٥'*. وفي هذه الحالة فنحن في الواقع نحاول تخمين أن قيمة المجتمع تقع بين ٣٩ و ٤٥ ولكننا لا نحدد القيمة بالضبط.

التحيز والفاعلية:

نلجأ دائما إلى قيم العينة للحصول على تقدير القيمة المحددة أو الفئة. فأي قيم العينة المتعددة نستخدم؟ هناك قاعدة مهمة في اختيار 'التقديرات' وهي أن التقدير الجيد يجب ألا يكون متحيزا ويجب أن يكون فعالا نسبيا. ويكون التقدير غير متحيز إذا كان متوسط توزيعه العيني مساويا تماما لقيمة المجتمع التي نسعى

إلى تقديرها. ونحن نعلم من النظريتين اللتين سبق ذكرهما أن متوسطات العينة تخضع لهذا المعيار. أي أن متوسط التوزيع العيني للمتوسطات ($م_{\text{ع (العينة)}}$) يساوي $م_{\text{م (المجتمع)}}$.

وبالإضافة إلى ذلك فإن نسب العينة $ت_{\text{ع}}$ هي أيضا غير متحيزة. بمعنى أننا إذا أخذنا عينات عشوائية حجمها 'ن' وحسبنا النسب الناتجة، فإن التوزيع العيني لنسب العينة سوف يكون متوسطه ($م_{\text{ت}}$) مساويا لنسبة المجتمع ($ت_{\text{م}}$). ولذلك إذا كنا مهتمين مثلا بإلقاء عشر عملات (ن = ١٠)، فإن متوسط التوزيع العيني سوف يكون (٥,) وهو احتمال الحصول على ٥٠٪ صورة (أو كتابة) من إلقاء العملات. وجميع إحصاءات العينة الأخرى متحيزة (أي أن متوسطات التوزيع العيني لها ليس مساويا لمتوسط المجتمع).*

ومفهوم التحيز هام للغاية لما يلي:

١- معرفة أن تقديرا ما غير متحيز يعني أننا نستطيع تحديد احتمال أن إحصاءة العينة تقع ضمن مسافة معينة من قيمة المجتمع التي نحاول تقديرها. مثال ذلك إذا كنا نريد تقدير متوسط الدخل الشهري في المجتمع. فإننا قد نحصل على عينة (ن = ٥٠٠)، ولنفرض أن متوسط العينة بلغ ٢٠٠ جنيه شهريا**.

٢- أن المتوسط الذي حصلنا عليه من العينة مهم من حيث أنه يعطينا معلومات عن المجتمع. ولكن بسبب النظريتين اللتين ذكرناهما في بداية هذا الفصل، فإننا نعلم أن التوزيع العيني لكل متوسطات العينة توزيع اعتدالي وأن متوسطه يساوي متوسط المجتمع. ونحن نعلم كذلك أن جميع التوزيعات الاعتدالية تضم حوالي ٦٨٪ من الحالات (الحالات هنا هي متوسطات العينة) بين ±١ع (١ ز)، وحوالي ٩٥٪ من الحالات بين ±٢ع (٢ ز)، وحوالي ٩٩٪ من الحالات تقع بين ±٣ع (٣ ز) حول المتوسط. ويجب أن نتذكر أننا هنا نناقش التوزيع العيني (أي توزيع جميع مخرجات العينة، وهي في هذه الحالة متوسطات العينة). ولذلك فإن احتمال وقوع القيمة التي حصلنا عليها (٢٠٠ جنيه) بين ±١ع (٦٨٪) من متوسط التوزيع العيني الذي يساوي متوسط المجتمع، احتمال

* يلاحظ أن الانحراف المعياري للعينة (ع) تقدير متحيز للانحراف المعياري للمجتمع ($ع_{\text{م}}$). ومن الطبيعي أن يكون تشتت العينة أقل من تشتت المجتمع، ونتيجة لذلك فإن ع تعطي قيمة أقل للانحراف المعياري للمجتمع ($ع_{\text{م}}$). وكما سنرى فيما بعد يمكن تصحيح الانحراف المعياري للعينة وتخليصه من هذا التحيز واستخدامه لتقدير الانحراف المعياري للمجتمع عندما تكون العينات كبيرة.

** ليس لدينا أي علم بهذه القيمة في المجتمع ($م_{\text{مجتمع}}$)

جيد. وأن احتمال وقوع القيمة التي حصلنا عليها (٢٠٠ جنيه) بين ±٢ع (٩٥٪) من متوسط التوزيع العيني الذي يساوي متوسط المجتمع، احتمال ممتاز. وأن احتمال وقوع هذه القيمة بين ±٣ع (٩٩٪) من متوسط التوزيع العيني الذي يساوي متوسط المجتمع، احتمال فائق. ويصور الشكل (٢٤-٣) هذه العلاقات.

٣- ترجع أهمية عدم تحيز التقدير إلى أنه يمكننا من القول إن إحصاءة العينة دقيقة نسبيا كتقدير لقيمة المجتمع ($م_م$ في هذه الحالة). ويلاحظ أنه *من المحتمل* أنه في أقل من ١٪ من الحالات يزيد المتوسط على ±٣ع. ورغم أننا لا نعلم القيمة الحقيقية للمجتمع إلا أن هناك احتمالا كبيرا بأن القيمة التي حددناها (٢٠٠ جنيه) أقرب للمتوسط الحقيقي من ±٣ع من متوسط التوزيع العيني، وبالتالي من متوسط المجتمع.

والخاصية الثانية المرغوبة في التقدير هي ***الفاعلية***، أي درجة تجمع التوزيع العيني حول متوسطه. والفاعلية أو التجمع ترتبط بتشتت الدرجات. وكلما قلت قيمة الانحراف المعياري للتوزيع العيني زادت فرصة تجمع التوزيع حول المتوسط، وبالتالي ارتفعت الفاعلية. ونظرا لأن الانحراف المعياري للتوزيع العيني يساوي الانحراف المعياري للمجتمع مقسوما على الجذر التربيعي لـ 'ن' فإننا نجد أن ($ع_م = ع \div \sqrt{ن}$)، أي أن علاقة الانحراف المعياري بالتوزيع العيني علاقة عكسية مع 'ن'، ولذلك كلما زادت قيمة 'ن' تقل قيمة $ع_م$. وعلى ذلك نستطيع زيادة الفاعلية (أي خفض الانحراف المعياري للتوزيع العيني) لأي تقدير عن طريق زيادة حجم العينة.

مثال: لنفرض أن لدينا العينتين التاليتين:

عينة رقم ١	عينة رقم ٢
$م_١$ = ٢٠٠ جنيه	$م_٢$ = ٢٠٠ جنيه
$ن_١$ = ١٠٠	$ن_٢$ = ١٠٠٠

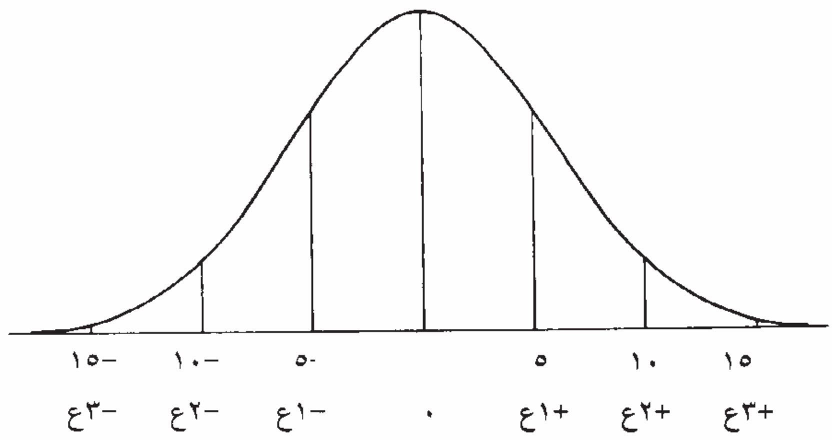
متوسطا العينتين في هذا المثال غير متحيزين. ولكن أيهما أكثر فاعلية؟ إذا افترضنا بغرض التوضيح أن الانحراف المعياري للمجتمع هو ٥٠ جنيها*. في هذا المثال يكون الانحراف المعياري للتوزيع العيني لكل المتوسطات المحتملة عندما تساوي 'ن' ١٠٠ هو $ع \div \sqrt{ن}$ أي $٥٠ \div \sqrt{١٠٠}$ أي ٥ جنيهات.

والانحراف المعياري للتوزيع العيني لكل المتوسطات المحتملة للعينة

* هذه القيمة في الواقع غير معروفة

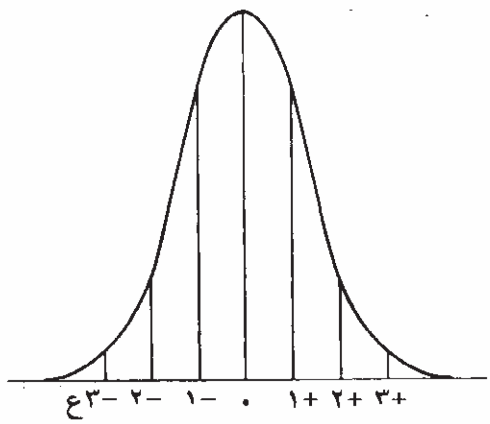
الأخرى أقل كثيرا، إذ يبلغ الانحراف المعياري٥٠ ÷ ١٠٠٠ أي ١,٥٨ جنيه.

والتوزيع العيني الثاني أكثر تجمعا من التوزيع العيني الأول. والواقع أن التوزيع العيني الثاني يحتوي على ٦٨٪ من كل المتوسطات المحتملة بين ±١,٥٨ حول مم، بينما التوزيع العيني الأول يتطلب مسافة أطول (±٥,٠) حتى يصل إلى نفس النتيجة. ولذلك فإن التقدير القائم على عينة مكونة من ١٠٠٠ حالة يزيد من احتمال الاقتراب من قيمة المجتمع من عينة مكونة من ١٠٠ حالة فقط. ويوضح الشكلان (٢٤-٣) و(٢٤-٤) هذه الأرقام بالرسم.



شكل ٢٤-٣ توزيع عيني مع ن = ١٠٠ وع = ٥,٠

من هذين المثالين يتبين كما سبق أن ذكرنا أن الانحراف المعياري للتوزيع العيني هو دالة عكسية لقيمة 'ن'، أي أنه كلما زادت العينة زادت الفاعلية. وهذه العلاقة بين حجم العينة والانحراف المعياري للتوزيع العيني يبرز لنا حقيقة سبق أن تناولناها وهي أن ثقتنا تزداد في النتائج التي نحصل عليها من عينات كبيرة أكثر من النتائج التي نحصل عليها من عينات صغيرة (ما دام الاختيار في الحالتين يتم عشوائيا).

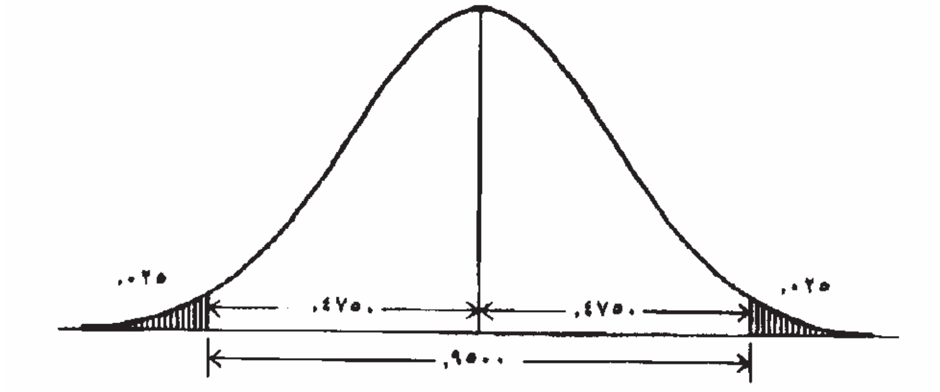


شكل ٢٤-٤ توزيع عيني مع ن = ١٠٠٠ وانحراف معياري = ١,٥٨

وطريقة تقدير قيمة محددة طريقة مباشرة تماما. إذ نقوم باختيار عينة عشوائية وجمع البيانات منها، ثم نحسب المتوسط أو نسبة معينة، ثم نقدر أن القيمة التي حصلنا عليها هي نفس القيمة في المجتمع. ويجب أن نتذكر عند اختيار العينة أنه كلما زاد حجم العينة كانت القيمة التي نحصل عليها أقرب إلى قيمة المجتمع. ويجب أن نتذكر كذلك أنه مهما كانت رصانة أسلوب اختيار العينة أو كبر حجمها، فإن هناك دائما احتمال أن التقدير الذي نحصل عليه تقدير غير سليم.

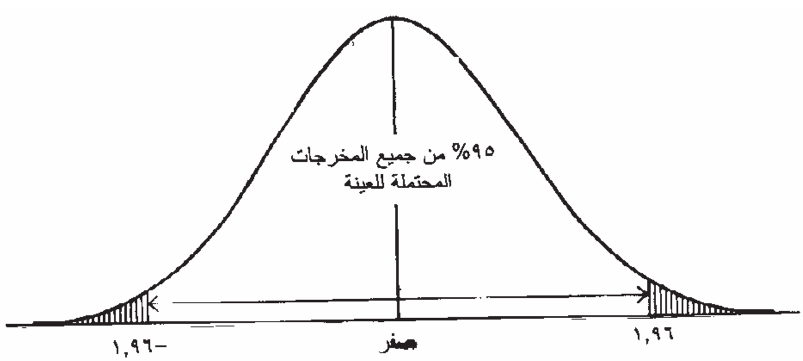
وعند مقارنة تقدير قيمة محددة بتقدير فئة معينة، فإننا نجد أن الأخيرة أكثر تعقيدا ولكنها أسلم من حيث إنه عند تحديد فئة أو مدى من القيم، فإن هناك احتمالا أكبر بتضمين قيمة المجتمع في هذه الفئة. والخطوة الأولى في تقدير الفئة هي تحديد احتمال الخطأ في هذا التقدير. ويعتبر تقدير الفئة خاطئا إذا لم تتضمن قيمة المجتمع. ويطلق على احتمال هذا الخطأ '**ألفا** (α)'، أو الخطأ من النوع الأول. وتتوقف قيمة ألفا على طبيعة البحث، ولكن المتعارف عليه أن تكون هذه القيمة مساوية ٠,٠٥ (ويطلق عليها أيضا **مستوى الثقة** ٩٥٪)، ويعني هذا أن الباحث على استعداد لأن يتقبل أن يكون مخطئا في ٥٪ من المرات. وبمعنى آخر فإننا إذا حددنا عددا لانهائيا من الفئات عند مستوى ألفا ٥٪ (ومع تساوي كل العوامل الأخرى)، فإن ٩٥٪ من هذه الفئات سوف تتضمن قيمة المجتمع، في حين أن ٥٪ فقط لن تتضمن هذه القيمة. وحيث إننا في الواقع نحدد فئة واحدة فقط، فعند تقدير قيمة منخفضة جدا لاحتمال الخطأ، فإن الاحتمال الأكبر يكون في صالحنا أن الفئة التي وضعناها تتضمن قيمة المجتمع. والخطوة الثانية هي تصوير التوزيع العيني،

وتقسيم احتمال الخطأ إلى قسمين متساويين يقع أحدهما في الطرف العلوي للتوزيع، ويقع الثاني في الطرف السفلي، ثم نحدد بعد ذلك قيمة 'ز' المقابلة. فإذا كانت قيمة ألفا ٠٥,، فإننا نضع نصفها (٠٢٥,) في الطرف العلوي ونصفها الآخر في الطرف السفلي. وبذلك ينقسم التوزيع العيني كما هو موضح في الشكل (٢٤-٥).



شكل ٢٤-٥ التوزيع العيني لألفا تساوي ٠٥,

ونقوم بعد ذلك بتحديد قيمة 'ز' التي تقع عند بداية المنطقة المظللة. وقد ذكرنا في الفصل الخامس كيف نحسب الدرجات المعيارية 'ز' ونحصل على المساحة المقابلة لها في المنحنى الاعتدالي. وسوف نعكس هذا الإجراء هنا، إذ أننا نريد أن نعرف قيمة ز المقابلة للمساحة ٠٢٥, من المنحنى الاعتدالي. وللحصول على هذه القيمة فإننا نبحث في عمود 'ج' حتى نصل إلى النسبة ٠٢٥,، وهنا نجد أن قيمة 'ز' المرتبطة بهذه النسبة هي ١,٩٦. وحيث إن المنحنى متجانس وأننا نبحث عن هذه النسبة في الطرفين العلوي والسفلي من التوزيع، فإننا نحدد قيمة 'ز' التي تقابل ألفا ٠٥, بأنها تساوي ±١,٩٦ (انظر الشكل ٢٤-٦).



شكل ٢٤-٦ درجات ز المقابلة لألفا ٠٥,

نحن الآن نعلم أن ٩٥٪ من جميع نتائج العينة الممكنة تقع بين ±١,٩٦ وحدة من وحدات الدرجات المعيارية (ز). ولا توجد في الواقع غير قيمة واحدة من قيم العينة ينطبق عليها ذلك، فإذا بنينا فئة قائمة على ±١,٩٦ فإن هناك احتمالا قدره ٩٥٪ أن جميع هذه الفئات سوف تضم قيمة المجتمع. وبذلك فإننا نكون على ثقة قدرها ٩٥٪ أن الفئة التي وضعناها سوف تتضمن قيمة المجتمع التي نريد تقديرها.

وبالإضافة إلى مستوى الثقة ٩٥٪، هناك مستويان آخران شائعا الاستخدام: وهما مستوى ٩٠٪ (مستوى الدلالة ,١٠) ومستوى ٩٩٪ (مستوى الدلالة ,٠١). وللحصول على قيمة ز المعادلة لهذين المستويين، يمكن اتباع نفس الطريقة التي سبق ذكرها بالنسبة لمستوى الدلالة ,٠٥، ويلخص الجدول (٢٤-١) جميع المعلومات التي نحتاجها لذلك.

جدول ٢٤-١ قيم ز المقابلة لمستويات مختلفة من ألفا (α)

مستوى الثقة	ألفا (مستوى الدلالة)	ألفا\٢	درجة ز
٩٠٪	,١٠	,٠٥٠٠	±١,٦٥
٩٥٪	,٠٥	,٠٢٥٠	±١,٩٦
٩٩٪	,٠١	,٠٠٥٠	±٢,٥٨

والخطوة الثالثة هي بناء الفئة التي نرغبها. وسوف نقوم فيما يلي بشرح كيفية بناء فئة باستخدام متوسطات العينة ثم باستخدام نسب العينة.

تقدير الفئات لمتوسطات العينة:

فيما يلي معادلة تقدير مدى الفئة باستخدام متوسطات العينة:

ح ث = م ± ز (ع ÷ $\sqrt{ن}$) (م ٢٤ - ١)

حيث ح ث = حدود الثقة
م = متوسط العينة
ز = درجة ز التي يحددها مستوى ألفا
(ع ÷ $\sqrt{ن}$) = الانحراف المعياري للتوزيع العيني

لنفرض أننا أردنا تقدير متوسط نسب الذكاء في أحد المجتمعات واخترنا عينة عشوائية حجمها ٢٠٠ فرد من هذا المجتمع، وبعد تطبيق اختبار الذكاء حصلنا على متوسط لنسب الذكاء قدره ١٠٥ (م = ١٠٥). ونحن نعلم من

الدراسات المختلفة التي طبقت هذا الاختبار أن الانحراف المعياري يبلغ حوالي ١٥، ولذلك فإننا نحدد ع = ١٥، وإذا كنا مستعدين لقبول احتمال خطأ ق دره ٥٪ فإنن ا نحدد ألفا ٠٥,، وهي المساحة المقابلة لدرجة ز = ±١,٩٦. ويمكن وضع هذه القيم في المعادلة السابقة كما يلي:

ح ث = م ± ز (ع ÷ √ن)

ح ث = ١٠٥ ± (١,٩٦) (١٥÷√٢٠٠)

ح ث = ١٠٥ ± (١,٩٦) (١٥ ÷ √١٤,١٤)

ح ث = ١٠٥ ± (١,٩٦) (١,٠٦)

ح ث = ١٠٥ ± ٢,٠٨

أي أن تقديرنا لمتوسط نسب الذكاء في هذا المجتمع يتراوح بين ١٠٢,٩٢ (١٠٥ – ٢,٠٨) و١٠٧,٠٨ (١٠٥ + ٢,٠٨)، وحيـ ث إن ٩٥٪ مـ ن جميـ ع المتوسـ طات المحتملة تقع بين ±١,٩٦ ز للتوزيع العيني (أي ٢,٠٨ وحدة من وحدات الذكاء في هذه الحالة)، فإن هناك احتمالا كبيرا (قدره ٩٥٪) بأن الفئة التي حـ ددناها سـ وف تحتوي على متوسط المجتمع.

لاحظ أنه في مثالنا السابق حصلنا على قيمة الانحراف المعياري مما لـ دينا من نتائج البحوث السابقة. وغني عن البيان أنه في الغالبية العظمى من الحالات لا تتوفر لدينا قيمة الانحراف المعياري للمجتمع. وفي مثـ ل هـ ذه الحـ الات يمكنن ا استخدام الانحراف المعياري للعينة، إلا أن قيمة الانحراف المعياري للعينـ ـة تقـ دير متحيز للانحراف المعياري للمجتمع، ولابد من تعديل المعادلة (٢٤ – ١) لتـ صحيح هذا التحيز. وبالنسبة للعينات الكبيرة فإن تحيز الانحراف المعياري للعينـ ـة لـ ن يؤثر كثيرا على حدود الثقة المستخدمة. والمعادلة المعدلـ ـة عنـ دما تكـ ون قيمـ ـة الانحراف المعياري غير معروفة هي

ح ث = م ± ز (ع ÷ √ن – ١) (م ٢٤ – ٢)

ويلاحظ أن هناك تعديلين في المعادلة هما:

١- أن قيمة ع هي قيمة ع للعينة وليست ع للمجتمع.

٢- أننا نحسب الجذر التربيعي لقيمة (ن – ١) وليس لقيمة ن. وهذا التعـ ديل هو في الواقع تصحيح لتحيز الانحراف المعياري للعينة.

ونود هنا التأكيد على أن استبدال قيمة ع للعينة بقيمـ ـة ع للمجتمـ ع غيـ ر

مسموح به إلا إذا كان حجم العينة كبيرا (أي أن حجم العينة لا يقل عن ١٠٠ حالة). أما بالنسبة للعينات الأصغر وعندما لا تكون قيمة الانحراف المعياري للمجتمع معروفة فإنه لا يمكن الاعتماد على التوزيع الاعتدالي في عملية تقدير الفئة التي يقع فيها المتوسط. ومن الممكن الحصول على تقديرات لمثل هذه الفئات في العينات التي يقل عدد أفرادها عن ١٠٠ حالة. إلا أننا في مثل هذه الحالة نستخدم توزيعا نظريا آخر غير التوزيع الاعتدالي وهو توزيع "ت" للحصول على مساحات التوزيع العيني.

الفرض الصفري:

سبق أن ذكرنا عند مناقشة فروض البحث في الفصل الخامس أن الباحث يضع نوعين من الفروض، فرض البحث، والفرض الصفري. ويعبر فرض البحث عن النتائج التي يتوقعها الباحث في بحثه. وقد تشير هذه العبارة إلى علاقة متوقعة أو إلى فروق متوقعة بين متغيرات الدراسة. ولا يمكن اختبار فرض البحث بشكل مباشر بالوسائل الإحصائية المتوفرة لدينا. ولذلك يجب تحويله إلى فرض صفري. وقد سبق أن ناقشنا بالتفصيل الفرض الصفري وخطوات اختباره. ويكفي هنا أن نشير إلى أن وظيفة الفرض الصفري هو اتخاذ قرار بشأن النتيجة التي توصل إليها الباحث، والوصول إلى دلالات إحصائية بشأن هذه النتيجة، يترتب عليها رفض الفرض الصفري أو قبوله. ويرتبط هذا بمستوى الدلالة الذي يحدد القيمة التي يتم عندها رفض أو قبول الفرض الصفري. فإذا قلنا مثلا أن مستوى الدلالة ٠٥, فإن هذا يعني أن هناك احتمالا قدره ٥٪ بأن النتيجة التي حصلنا عليها نتيجة خاطئة، أي أننا نكون على صواب ٩٥٪ من المرات، وعلى خطأ ٥٪ من المرات. وهذا ما نتناوله الآن بشيء من التفصيل.

مستوى الدلالة:

يختبر الباحث الفرض الصفري من أجل التوصل إلى إجابات لتساؤلاته المطروحة في بحثه. فعند اختبار الفرض الصفري يتمكن الباحث من معرفة احتمالات الصدفة بشيء من الدقة، فالباحث يفترض أن الفرض الصفري الذي يختبره والذي يقول بعدم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، أو أن العينة لا تمثل المجتمع، يفترض أنها صحيحة، أي أن المتغير المستقل لا يؤثر في الواقع على المتغير التابع، ولذلك فإنه يختبر مدى صحة هذا الفرض بحساب احتمال الحصول على هذه النتيجة عن طريق الصدفة، فإذا كان هذا الاحتمال مساويا أو أقل من

مستوى احتمال معين فإنه يرفض الفرض الصفري. ويسمى هذا الاحتمال بمستوى الدلالة. ومن الطبيعي أن رفض الفرض الصفري يؤدي إلى قبول الفرض البديل، وعند رفض الفرض الصفري يقول الباحث أن النتائج ذات دلالة إحصائية، أما إذا حصل الباحث على مستوى احتمال أكبر من مستوى الدلالة المحدد، فإنه يقبل الفرض الصفري.

ويحدد مستوى الدلالة عادة في بداية إجراء التجربة، أو عند تصميم البحث، ومن الناحية التقليدية هناك اتفاق في تاريخ البحث على اختيار أحد المستويات التالية: ٠٥, أو ٠١, أو ٠٠١,، وهذه هي المعايير الثلاثة المفضلة لرفض الفرض الصفري. والاتفاق على استخدام هذه القيم لمستوى الدلالة يساعد الباحثين على مقارنة نتائجهم بنتائج البحوث والتجارب الأخرى، ذلك أن اختيار الباحث لمستوى دلالة حسب هواه يؤدي إلى صعوبة المقارنات بين النتائج الخاصة بمختلف التجارب والبحوث الأخرى التي تستخدم نفس المتغيرات.

ويرى بعض الباحثين عدم ضرورة تحديد مستوى الدلالة مقدما، ومقارنة النتائج بمستويات الدلالة الثلاثة السابقة، ويقبل الفرض الصفري على أساس هذه المقارنة. فإذا كان احتمال الحصول على نتيجة معينة يقل عن ٠٥, اعتبرت النتيجة دالة عند مستوى ٠٥,، وإذا كان احتمال الحصول على النتيجة يقل عن ٠١, اعتبرت النتيجة دالة عند مستوى ٠١,، وهكذا.

والغرض من اختبار الفروض في ضوء مستوى دلالة معين هو اتخاذ قرار منطقي عن المجتمع من البيانات التي نجمعها من العينة. ونظرا لأن المعلومات التي نحصل عليها من العينة ليست معلومات كاملة، لأن العينات من نفس المجتمع تختلف عن بعضها البعض وعن المجتمع اختلافا كبيرا أو صغيرا، فإن القرارات التي تتعلق بالمجتمع لا يمكن أن تكون قرارات مؤكدة، بل هي قرارات احتمالية.

الاختبارات الموجهة والاختبارات غير الموجهة:

عندما نختبر الفرض الصفري لا نهتم عادة باتجاه الفروق أو العلاقة. بل إن كل ما يهمنا هو مدى ابتعاد إحصاءات العينة عن معالم المجتمع. ويطلق على هذا النوع من الاختبار 'غير موجه' لأن الباحث يهتم بالفروق بغض النظر عن اتجاهها. فالباحث يحدد فقط أن هناك فرقا، ويلاحظ من الشكل (٢٤-٦) أن منطقة رفض الفرض الصفري مقسمة بالتساوي في طرفي التوزيع. ولذلك إذا حصلنا مثلا على متوسط للعينة أكبر أو أقل بدرجة كافية من القيمة المفترضة، فإننا نرفض

الفرض الصفري. ولا يهم في هذه الحالة اتجاه الفرق.

أما إذا كان يهمنا جانب واحد فقط من الفرض الصفري، فإننا نختار الاختبار الموجه. مثال ذلك إذا كان الباحث يدرس أثر نظام غذائي معين بين مجموعة من الأفراد البدينين، فإنه يهتم فقط باحتمال أن النظام الغذائي ينقص الوزن.

ويختار الباحث اتجاه الفرق المتوقع بناء على خبرته، أو البحوث السابقة، أو نظرية معينة، وفي هذه الحالة يختار اختبارا موجها. والفرض الموجه يحدد ما إذا كان المَعْلم المتوقع أعلى أو أقل من القيمة المفترضة. ولذلك فإنه في الاختبارات الموجهة، تحدد المنطقة الحرجة في أحد طرفي التوزيع فقط. فإذا اخترنا مستوى دلالة ٠٥, فإن المنطقة الحرجة تقع عند ز = ١,٦٤٥. وفي هذه الحالة لا نقسم ٠٥, إلى قسمين متساويين. بل إننا نضع كل مستوى الدلالة أي (٥٪) في جانب واحد فقط من المنحنى. وهذا يعني أننا نقبل الفرض الصفري إلا إذا وقع الفرق الذي نحصل عليه في *الاتجاه المفترض*. ومن الواضح أننا لكي نرفض الفرض الصفري عند مستوى معين، يجب أن تكون قيمة 'ز' المطلوبة أصغر من هذه القيمة في اختبار موجه. ففي حالة الاختبار الموجه عند مستوى ٥٪ تكون قيمة 'ز' ١,٦٤٥، في حين أن قيمة 'ز' إذا كان الاختبار غير موجه هي ١,٩٦. ولذلك فإنه من الأسهل رفض الفرض الصفري، عندما يكون الاختبار موجها، منه عندما يكون غير موجه.

ويطلق على الاختبار غير الموجه في الإحصاء الاستدلالي اختبار ذو طرفين (أو ذو ذيلين)، في حين أن الاختبار الموجه اختبار ذو طرف واحد (أو ذو ذيل واحد)، ولابد من تحديد هذا الأمر قبل بدء التحليل الإحصائي. ولا يجب أن ننتظر حتى نحصل على النتيجة ثم نختار بين اختبار موجه (ذي طرف واحد) واختبار غير موجه (ذي طرفين) (Tabachnick & Fidell, 2001).

الخطأ من النوع الأول والخطأ من النوع الثاني:

يقبل الباحث الفرض الصفري أو يرفضه. ومهما كان القرار الذي يتخذه فهناك احتمال بأن هذا القرار خاطئ. فإذا حدد الباحث مستوى الدلالة عند ٠٥, فإن هذا يعني أن هناك احتمالا قدره ٥٪ أن ما يحصل عليه من نتائج يكون بطريق الصدفة، أي أنه يكون على خطأ مرة واحدة كل عشرين مرة، أي خمس مرات من مائة مرة. ولذلك فإن الباحث لا يدري في الواقع إذا كانت النتيجة التي حصل عليها

عندما رفض الفرض الصفري عند مستوى دلالة ٠,٠٥ كانت واحـ دة مـ ن المـ رات الخمس أم لا، أي أنه لا يدري هل قراره صحيح أم خاطئ.

وهناك نوعان من الخطأ يمكن أن يقع فيهما الباحث:

α (ألفا) الخطأ من النوع الأول (رفض الفرض الصفري عندما يكون صحيحا في الواقع).

β (بيتا) الخطأ من النوع الثاني (قبول الفرض الصفري عندما يكون خطـ أ فـ ي الواقع).

وينتج عن ذلك أربع حالات يمكن تصويرها على النحو المبين في الجدول (٢٤-٢).

ويمكن شرح الجدول (٢٤-٢) على النحو التالي. عندما يـ ضع البا حـ ث مستوى معينا من الدلالة يكون أساسا للتحقق من الفرض الصفري، فإن ذلك يعنـ ي أنه حدد مسبقا احتمال الخطأ في القرار الذي يتخذه عندما يرفض الفرض الصفري. فالباحث لا يستطيع التأكد من أن قراره صحيح أم خاطئ، ولكنه يعرف فقط احتمال خطأ هذا القرار. فإذا كان الفرض الصفري صحيحا في الواقع ولم يرفضه الباحث، أو كان الفرض خاطئا في الواقع ورفضه الباحث، فإنه يكون قد اتخذ قرارا صـ ائبا في الحالتين (Dyer, 1995).

جدول ٢٤-٢ القرارات الإحصائية الأربعة

القرار	واقع الفرض الصفري: صحيح	واقع الفرض الصفري: خطأ
رفض الفرض الصفري	**خطأ** **(خطأ من النوع الأول α)**	**صحيح** **(١ - β)**
قبول الفرض الصفري	**صحيح** **(١ - α)**	**غير صحيح** **(خطأ من النوع الثاني β)**

ولكن عندما يرفض الباحث الفرض الصفري وهو صحيح في الواقـ ع، أو يقبله وهو في الواقع خطأ، يكون قراره غير صحيح في هاتين الحالتين، ويطلق على الخطأ في الحالة الأولى *'خطأ من النوع الأول'*، واحتمال وقوع الباحث فـ ي هـ ذا الخطأ هو ما أطلقنا عليه مستوى الدلالة الإحصائية (α). أما الخطأ فـ ي الحالـ ة الثانية فيطلق عليه *'خطأ من النوع الثاني'*، ويطلق على الخطأ من النوع الثاني (β

).

قوة الاختبار الإحصائي:

قوة الاختبار الإحصائي هو احتمال أن اختبارا ما سوف يعطي نتائج دالـ ـة إحصائيا. وحيث إن الدلالة الإحصائية أمر يسعى إليه الباحثون في العلوم السلوكية برغبة شديدة، فقد يعتقد البعض أن تحقيق الاحتمال *المسبق* أمر مفهوم فهمـ ـا جيـ ـدا ويتم تحديده بشكل روتيني (Cohen, 1988, p. 1). ولكن الواقـ ـع لـ ـيس كـ ـذلك، فبمراجعة التراث البحثي نجد أدلة تشير إلى أن القوة الإحصائية كثيرا ما تكون غير مفهومة، بل إن هذه المشكلة لا تثار في كثير من تقارير البحوث ذات العلاقة.

وعندما يقوم الباحث ببحث فهناك احتمال كبير أن هذا البحث هو بغـ ـرض اختبار فرض صفري أو أكثر أي "الفرض بأن الظاهرة التي يريد الباحث تحقيقهـ ـا هي في الواقع غير موجودة" (Fisher, 1949, p. 13). والأمر ليس أنـ ـه يريـ ـد 'البرهنة' على هذا الفرض، بل على العكس من ذلك فهو يأمل في 'رفـ ـض' هـ ـذا الفرض، وبذلك "يبرهن" على أن الظاهرة التي يدرسها هي في الواقع موجودة.

ولقد سبق أن ذكرنا أن الدلالة الإحصائية هي بالضرورة أمـ ـر احتمـ ـالي، ولذلك إذا تجنبا ولو مؤقتا استخدام بعض المصطلحات مثـ ـل "يـ ـرفض" و"يبـ ـرهن" واقتصرنا على تحديد معايير معينة مناسبة لنتائج البحث تمكننا من رفض الفـ ـرض الصفري، وتعطينا بالتالي برهانا على وجود الظاهرة التي نختبرها. والنتائج التـ ـي نحصل عليها من عينة عشوائية تعطينا فقط نتائج تقريبية لخصائص المجتمع موضع الدراسة. ولذلك فإذا كان الفرض الصفري في الواقع صحيحا، فإن النتـ ـائج التـ ـي نحصل عليها من العينة لا تستطيع أن تعكس هذه الحقيقة بالضبط. وهذا هو السبب في أن الباحث يقوم قبل جمع البيانات بتحديد قيمة صغيرة 'ألفا' (٠١, أو ٠٥, مثلا) حتى يمكنه القول في النهاية عن نتائج العينة أنه "إذا كان الفرض الصفري صحيحا، فإن احتمال الحصول على مثل هذه النتيجة من العينة لا تزيد على قيمة 'ألفا'، وهي نتيجة دالة إحصائيا". فإذا أمكن للباحث قول مثل هذه العبارة، فإنه نظرا لأن قيمـ ـة 'ألفا' صغيرة، يمكن القول إنه رفض الفرض الصفري "باستخدام معيار ألفا الـ ـدال إحصائيا"، أو "عند مستوى دلالة ألفا". ولكن إذا وجد أن احتمال النتيجة أكبر مـ ـن ألفا، لا يستطيع قول العبارة السابقة ويكون في هذه الحالة قد فشل في رفض الفرض الصفري، أي أن هذا الفرض "صحيح" وعليه "قبوله". وكل هذا عند مستوى الدلالة 'ألفا' التي حددت مسبقا.

ونحن بذلك قد عزلنا عنصرا واحدا في هذه الصيغة للدلالـة الإحـصائية، وهو المعيار الذي يبرهن على وجود الظاهرة، أو الصيغة البديلة بـأن المعيـار لا يبرهن على الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود الظاهرة.

وهناك عنصر آخر لمعيار الدلالة يتعلق بالتعريف الدقيق لطبيعـة وجـود الظاهرة. ويتوقف هذا الأمر على التفاصيل المرتبطة بكيفية التعبير عن الظـاهرة وكيفية اختبارها إحصائيا، أي اتجاه أو عدم اتجاه ("ذي ذيـل واحـد" أو "ذيلـين") العبارة التي تعبر عن الفرض البديل للفرض الصفري*. فإذا كان الباحث يعمل في إطار مقارنة بعض المعالم (مثل المتوسط أو النسبة، أو معامل الارتباط) التي تتعلق بمجتمعين 'س' و'ص' فإنه يستطيع تعريف وجود الظاهرة بطريقتين مختلفتين:

١- ينظر للظاهرة على أنها موجودة إذا كانت معـالم المجتمعـين 'س' و'ص' مختلفة. وهنا لا نحدد اتجاها للفرق مثل 'س' أكبر مـن 'ص'، بحيـث إن ابتعاد الفرض الصفري في أي من الاتجاهين يؤخذ على أنه دليل ضد الفرض الصفري. ونظرا لأن أي الذيلين في التوزيع العيني يدل على اختلاف بـين المجتمعين ويضيف هذا الاختلاف لقيمة 'ألفا'، يشار لمثل هذا الاختبار بأنـه اختبار من طرفين أو اختبار ذي ذيلين.

٢- ينظر للظاهرة باعتبارها ظاهرة موجودة في حالة واحدة فقط وهي أن معـالم 'س' و'ص' تختلفان في اتجاه يحدد مسبقا، مثال ذلك 'س' أكبر مـن 'ص'. وفي هذه الحالة يؤخذ ابتعاد الفرض الصفري في الاتجاه المحدد فقط على أنه دليل ضد الفرض الصفري، لأن ذيلا واحدا من التوزيع العيني للفـروق هـو الذي يضيف إلى 'ألفا'، ويطلق على مثل هذه الحالة بأنها اختبـار ذي ذيـل واحد أو اختبار من طرف واحد.

ومن المناسب أن نفكر في معيار الدلالة على أنه يشمل كلا مـن احتمـال رفض الفرض الصفري بشكل خاطئ 'ألفا'، و"اتجاه" تعريف الظاهرة (عندما تكون صحيحة). وبذلك يكون معيار الدلالة في اختبار ذي ذيلين للفرض الـصفري عنـد مستوى دلالة ٠٥, والتي يرمز إليها بالرمز أ٢= ٠٥,، ونخرج من هذا بشيئين:

١- أن القضية التي نحن بصددها يمكن التعبير عنها بأي فروق توجد بـين قـيم معالم المجتمعين.

---

* بعض الاختبارات الإحصائية وبخاصة تلك التي تتعلق بالمقارنة بين مجتمعين أو أكثر، غير موجهة بطبيعتها.

٢- أن معيار البرهان هو نتيجة العينة التي قد تحدث في أقل من ٥٪ من المرات إذا كان الفرض الصفري صحيحا. وبالمثل فإن التحديد المسبق الذي يعـ رّف الظاهرة موضوع الدراسة بأن قيمة معلم المجتمع 'س' أكبر من قيمة نفـ س المعلم لدى المجتمع 'ص' (أي ذيل واحد). وأن احتمـ ال رفـ ض الفـ رض الصفري رفضا خاطئا تحدد بأنها تبلغ ١٠, ويمكن الرمز لهذا المستوى بأنـ ه معيار للدلالة أ١= ١٠, .

ودمج الاحتمال واتجاه الاختبار في وحدة واحدة، تحدد معيار الدلالة، أمـ ر مناسب وذلك بسبب أن هذا التوحيد بينهما يحدد "المنطقة الحرجة" مقـ دما، أي أنـ ه يحدد مدى القيم الذي تظهره النتائج والتي تقود إلـ ى رفـ ض الفـ رض الـ صفري، وبالضرورة القيم التي تؤدي إلى عدم رفض الفرض. ولذلك عندما يريـ د باحـ ث إجراء دراسة فإنه يخطط لاختبار إحصائي عند مستوى دلالة معين مثلا أ١ = ١٠, .

حجم العينة:

بعد أن ناقشنا الخطأ من النوع الأول والخطأ من النوع الثاني وقوة الاختبار الإحصائي، ومستوى الدلالة، يحسن بنا العودة إلى نقطة سبق مناقشتها في موضوع المعاينة، وهي النقطة الخاصة بحجم العينة التي يحتاجها الباحث للدراسة. ونحتـ اج لتحديد حجم العينة بعض البيانات الضرورية مثل حجم الأثـ ـر (Δ) المرغـ وب، والاحتمال المطلوب لرفض الفرض الصفري عند مستوى معين من الدلالة. والمثال التالي يوضح ذلك:

لنفرض أن باحثا أراد أن يختبر فرضا بأن متوسط ذكاء الطلبة الملتحقـ ين بجامعة القاهرة يزيد على المتوسط في اختبار الذكاء العالي. ولتحديد حجم العينـ ـة الذي يريده الباحث لاختبار فرضه فإنه يحدد أولا حجم أثر له معناه*، ويقرر الباحث أن حجم الأثر الذي قدره ٢٠, (خمس انحراف معياري) أو أكثر له معناه، إذ يعتبر حدا فاصلا معقولا. وهذا يعني أن متوسط نسبة ذكاء قدره ١١٥ أو أكثر في اختبار الذكاء العالي كاف لتحقيق الفرض المقصود (١١٥ + (٢٠,)(١٥))، وإذا كان حجم الأثر أقل من ذلك لا أهمية له. وبالرجوع إلى جدول المنحنى الاعتـ دالي نجـ د أن الدرجة المعيارية (ز) عند ٢٠, يقع تحتها ٥٧,٩٥٪، ويقول الباحث بناء على ذلـ ك أنه إذا حصل حوالي ٥٨٪ من أفراد المجتمع على درجات تقل عن متوسـ ط ذكـ اء

---

* يرتبط تحديد حجم الأثر المطلوب بخبرة الباحث وحكمه، ويمكن للخبراء في المجـ الات المختلفة عادة تحديد حجم الأثر الذي يعتبر حدا فاصلا بين الفروق الدالة والفـ روق غيـ ر الدالة.

أفراد العينة، يكون هذا الفرق دالا، ولكن إذا قل الفرق عن ذلك يكون الفرق غير دال.

بعد ذلك يحدد الباحث مستوى الدلالة الذي يريده (α)، والاحتمال المرغوب لرفض الفرض الصفري ($1 - \beta$). ولنقل أنه يريد احتمالا قدره ٩٠٪ لرفض الفرض الصفري، في اختبار من طرف واحد قدره (٠١,).

وبذلك يكون لدينا كل القيم اللازمة لتحديد حجم العينة، وذلك طبقا للمعادلة (م٢٤-٣):

$$ن = (1 \div \Delta)^2 (ز_\alpha + ز_\beta) \qquad (م ٢٤ - ٣)$$

حيث ن الحجم المطلوب للعينة

Δ حجم الأثر

$ز_\alpha$ الدرجة المعيارية (ز) لمستوى الدلالة

$ز_\beta$ الدرجة المعيارية (ز) للاحتمال المرغوب لرفض الفرض الصفري

وبالنظر إلى جدول المساحات تحت المنحنى الاعتدالي فإننا نجد أن درجة ز عند مستوى دلالة ٠١, تساوي ٢,٣٣، وأن درجة 'ز' عند احتمال قدره ٩٠٪ من طرف واحد (الاحتمال المرغوب لرفض الفرض الصفري) تساوي ١,٢٨. وبتعويض قيم ز في المعادلة وكذلك حجم الأثر (Δ) فإننا نحصل على

$$ن = (1 \div ,٢٠)^2 (٢,٣٣ + ١,٢٨)$$

$$= ٢٥ (٣,٦١)$$

$$= ٩٠,٢٥$$

أي أننا إذا حصلنا على عينة عشوائية مكونة من ٩١ فردا من الطلبة الملتحقين بجامعة القاهرة يكون لدى الباحث احتمال قدره ٩٠٪ في رفض الفرض الصفري عند مستوى دلالة من طرف واحد قدره ٠١, إذا كان حجم الأثر الحقيقي في مجتمع هو ٢٠, أو أكثر.

ويلاحظ أنه إذ يقل حجم الأثر يزداد العدد الذي نريده للعينة. فإذا حدد الباحث حجم أثر قدره ١٠, للحصول على احتمال ٩٠٪ لرفض الفرض الصفري عند مستوى دلالة من طرف واحد قدره ٠١,، فإنه يحتاج عينة قدرها ٣٦١ فردا. ويلاحظ كذلك أنه إذ تزداد قيمة ($1 - \beta$) أي الاحتمال المرغوب لرفض الفرض

الصفري، وتقل قيمة ألفا (وهو أمر أكثر تشددا)، يزداد الحجم المطلوب للعينة.

وعلى هذا فإن حجم العينة يرتبط بدرجة الدقة التي يريدها الباحث، أي مدى صغر أو عظم حجم الأثر الذي يريده أن يكون دالا إحصائيا، ومقدار الاحتمال المطلوب لرفض فرض صفري خاطئ. وكل هذه أمور ترتبط بالحكم الشخصي للباحث، ولكن يمكن اتخاذ قرار منطقي بها. ويمكننا مثلا القول إن Δ = ٠,٢٠، α = ٠,٠١، (١ – β) = ٠,٩٠ التي بني عليها المثال السابق أمر معقول. ولذلك فإننا نقول أن حجم عينة قدره ٩١ حجم كاف في هذه الحالة.

ويطلق على المعادلات التي تشبه المعادلة (م ٢٤ – ٣) معادلات قوة، حيث أنها تحدد حجم العينة التي تعطي الباحث القوة المرغوبة لرفض الفرض الصفري بالنسبة لحجم أثر معين عند مستوى دلالة محدد.

اختبار الفروض:

يبدأ البحث بمشكلة رئيسية، تدور حولها مجموعة من الفروض. ويختار الباحث أساليب التحليل المناسبة للفروض، وهذا يتوقف بالطبع على المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، وأحيانا على متغيرات مصاحبة. وسوف نحاول في الجدول (٢٤–٣) أن نحدد أنواع الفروض الرئيسية التي يمكن أن يتناولها البحث، ومنها نختار استراتيجية معينة لاختبار الفرض. ويلاحظ أن هذا الجدول يقدم مجموعة من الاقتراحات التي تساعد الباحث على اتخاذ قرار بنوع التحليل المناسب لفروضه. ويتناول الجدول خليطا من الإجراءات الأحادية والإجراءات المتعددة، ويتوقف هذا بالطبع على متغيرات البحث وكيف يتناولها الفرض. والتحليل الأحادي هو التحليل الذي يتناول متغيرا تابعا واحدا وواحدا أو أكثر من المتغيرات المستقلة والمتغيرات المصاحبة. أما التحليل متعدد المتغيرات فهو التحليل الذي يتناول أكثر من متغير تابع، ومتغيرا مستقلا واحدا أو أكثر، كما قد يتناول متغيرا أو متغيرات مصاحبة. وسوف نذكر فكرة بسيطة عن التحليلات الإحصائية التي نستخلصها من الجدول، للاسترشاد بها في اختيار نوع التحليل الذي نخضعه للحاسب الآلي.

ويتناول الجدول نوعين من التحليل الإحصائي: التحليل البرامتري، والتحليل اللابرامتري. ويتعلق النوع الأول من التحليل بالمتغيرات من مستوى المسافة والنسبة. أما متغيرات النوع الثاني فهي متغيرات من المستوى الإسمي أو مستوى الرتبة. ونتناول فيما يلي نبذة عن كل تحليل من التحليلات الموجودة بالجدول. ويستطيع الباحث أن يصل إلى قرار بنوع التحليل المناسب لبياناته من

التحليلات الموجودة بالجدول (٢٤-٣) على أساس الخصائص التي تتميز بها بيانات البحث. وأهم معيار وأولها لاختيار أسلوب التحليل، هو مشكلة البحث التي يتناولها البحث وما يرتبط بها من فروض. ولذلك فإن العمود الأول من الجدول يسلط الضوء على فروض البحث، حتى تكون هاديا للباحث في اختيار التحليل المناسب. وسوف نناقش فيما يلي بعض الأساليب الإحصائية المختارة من الجدول (٢٤-٣).

العلاقة بين المتغيرات:

يستخدم هذا النوع من التحليل إذا كان الغرض الأساسي من التحليل هو دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، أي أحد أشكال الارتباط أو الانحدار. ويتم الاختيار من بين خمسة أساليب من التحليلات، وذلك بتحديد عدد المتغيرات المستقلة والتابعة، وطبيعة هذه المتغيرات (متصلة أم قطعية)، وعما إذا كان واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة (الضابطة) متغيرا مصاحبا.

الارتباط الثنائي: الارتباط الثنائي أو الانحدار، يدرس العلاقة بين متغيرين متصلين مثل الذكاء والتحصيل الدراسي. وليس من الضروري التمييز في هذا النوع من التحليل بين متغير مستقل وآخر تابع. أما الانحدار فهو يحاول التنبؤ بدرجة متغير من معرفة درجة متغير آخر (مثل التنبؤ بالتحصيل من معرفة درجة اختبار الاستعداد). ويمكن أن نعتبر المتغير الذي نتنبأ به المتغير التابع (المحك)، في حين يمكن اعتبار المتغير المنبئ المتغير المستقل. والارتباط الثنائي والانحدار الثنائي ليست أساليب متعددة المتغيرات، إلا أنها ضمن النموذج الخطي العام.

ول ٢٤–٣ اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لفروض البحث

رض	المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	المتغيرات المصاحبة	أسلوب التحليل	هدف التحليل
جة لاقة بين تغيرات	واحد	واحد	لاشيء	معامل الارتباط	إيجاد مجموعة من المتغيرات المنبئة بالمتغير التابع
		متعدد	لاشيء	الارتباط المتعدد	
		متعدد	واحد	الارتباط المتعدد الهرمي	
	متعدد	متعدد	متعدد	الارتباط القانوني	ارتباط مجموعة خطية من المتغيرات التابعة مع مجموعة خطية من المتغيرات المستقلة
	لا يوجد	متعدد (متقطعة)	------	تحليل متعدد للتكرارات	إيجاد مجموعة خطية من المتغيرات التابعة للتنبؤ بفئات التكرارات
	واحد (متقطع)	متعدد (متقطعة)	------	تحليل متعدد للتكرارات (لوغاريتمي)	إيجاد مجموعة خطية من المتغيرات المستقلة للتنبؤ بمتغير تابع

ول ٢٤-٣ اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لفروض البحث (تابع)

ض	المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	المتغيرات المصاحبة	أسلوب التحليل	هدف التحليل
دلالة روق بين جموعات	واحد	واحد	لا يوجد	تحليل التباين البسيط أو اختبار 'ت'	الحصول على مجموعة خطية من المتغيرات لزيادة الفروق بين المجموعات
			البعض	تحليل التغاير البسيط	
		متعدد	لا يوجد	تحليل التباين العاملي	
				تحليل التغاير العاملي	
	متعدد	واحد	لا يوجد	تحليل التباين المتعدد الأحادي	
			البعض	تحليل التغاير المتعدد الأحادي	
		متعدد	لا يوجد	تحليل التباين المتعدد العاملي	
			البعض	تحليل التغاير المتعدد العاملي	

ول ٢٤-٣ اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لفروض البحث (تابع)

الفرض	المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	المتغيرات المصاحبة	أسلوب التحليل	هدف التحليل
بؤ ضوية ماعة	واحد (اختلاف المجموعات في صفة واحدة)	متعدد	لا يوجد	التحليل التمييزي الأحادي	مجموعة من المتغيرات لزيادة الفروق بين المجموعات
			البعض	التحليل التمييزي الهرمي الأحادي	
	متعدد (اختلاف المجموعات في عدة صفات)	متعدد	لا يوجد	التحليل التمييزي العاملي	
			البعض	التحليل التمييزي الهرمي العاملي	
اء	متعدد (ملاحظ)	متعدد (كامن)		أسلوب العناصر الرئيسية (أمبيريقية)	بناء مجموعة من المتغيرات الملاحظة لتحديد متغيرات كامنة
				أسلوب التحليل العاملي (نظري)	

الارتباط المتعدد: يقيس الارتباط المتعدد الدرجة التي يرتبط بها متغير متصل (المتغير التابع)، بمجموعة من المتغيرات المتصلة (عادة)، وقد يطلق على هذه المتغيرات الأخيرة المتغيرات المستقلة. ويتم تجميع المتغيرات المستقلة في متغير جديد مركب. والارتباط المتعدد هو ارتباط ثنائي بين المتغير التابع الأصلي، ومتغير مركب، أوجده مجموعة المتغيرات المستقلة. مثال ذلك ما درجة العلاقة بين التحصيل الدراسي في اللغة العربية، ومجموعة من المتغيرات المستقلة مثل الاستعداد اللغوي، والذكاء، والميل للغة، والمستوى الثقافي للأسرة؟

ويستخدم الانحدار المتعدد للتنبؤ بدرجة المتغير التابع من درجات متغيرات مستقلة. ومن أمثلة ذلك التنبؤ بالنجاح في الجامعة من درجات بعض الاختبارات التحصيلية في الثانوية العامة، أو بالتنبؤ بنجاح العلاج النفسي من درجات مجموعة من اختبارات الشخصية.

وفي الارتباط والانحدار المتعدد قد ترتبط أو لا ترتبط المتغيرات المستقلة ببعضها البعض. ويمكن كذلك للانحدار المتعدد تحديد (ولكن في شيء من العمومية) الدرجة التي يسهم بها كل متغير مستقل في التنبؤ بالمتغير التابع.

الانحدار الهرمي: يقوم الباحث في الانحدار الهرمي المتعدد بتحديد أهمية (أولوية) كل متغير مستقل قبل دراسة إسهام كل متغير في التنبؤ بالمتغير التابع. مثال ذلك، قد يدرس الباحث أولا أثر الميل، والمستوى الثقافي للأسرة، قبل دراسة أثر الذكاء، والاستعداد اللغوي. وذلك *بإزالة* الفروق بين أفراد العينة في الذكاء والاستعداد اللغوي إحصائيا. وفي المثال عن نجاح العلاج قد ندرس أولا أثر العمر والنوع والحالة الاجتماعية، وبعد ذلك نضيف اختبارات الشخصية، لنرى إذا ما كان ذلك يزيد من قدرتنا على التنبؤ بأثر العلاج النفسي، وذلك بعد تعديل أثر المتغيرات الديموجرافية.

أي أننا ندرس أثر المتغيرات المستقلة التي لها أولوية أعلى ثم نزيل أثرها قبل دراسة أثر المتغيرات ذات الأولوية الأقل. ويلعب كل متغير مستقل في الانحدار الهرمي المتعدد دور المتغير المصاحب للمتغيرات المستقلة ذات الأولوية الأدنى (Aiken & West, 1991).

ويعاد تقويم العلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة في كل خطوة في الهرم. أي أنه يعاد حساب الارتباط المتعدد كلما أضيف متغير مستقل للتنبؤ بالمتغير التابع. ولذلك يفيد الانحدار الهرمي المتعدد في تخفيض عدد المتغيرات

التي يمكن التنبؤ منها (إذا كنا نرغب في ذلك)، وذلك بتحديد متى يتوقف إسهام المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع.

الارتباط القانوني: يهدف هذا النوع من الارتباط إلى تقدير كمية العلاقة بين مجموعتين من المتغيرات. أي أن هناك مجموعة من المتغيرات المستقلة، ومجموعة أخرى من المتغيرات التابعة. فقد نرغب في معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي ممثلا في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، ومجموعة من المتغيرات تعكس النمو في الطفولة المبكرة مثل الكلام، والمشي، وضبط التبول. كذلك دراسة ارتباط متغيرات مثل الدين والعمر والنوع والحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي (متغيرات ديموجرافية) بمتغيرات مثل الانبساط والانطواء، ودرجة العصابية، والخضوع والسيطرة.

التحليل التكراري المتعدد: يهدف التحليل التكراري المتعدد إلى قياس العلاقة بين متغيرات قطعية. وقد لا يوجد تمييز بين المتغيرات على أساس نوعها (تابعة ومستقلة) وقد يعتبر إحداها متغيرا تابعا، مع اعتبار المتغيرات الأخرى متغيرات مستقلة (كما هو الحال في التحليل اللوغاريتمي). مثال ذلك التنبؤ بنجاح العلاج النفسي (باعتباره المتغير التابع) من معرفة المتغيرات الديموجرافية.

الفرو□ بين المجموعات:

عندما يعين الأفراد في مجموعات تعيينا عشوائيا، أو عندما يشكلون مجموعات موزعة توزيعا طبيعيا، فقد تهتم الفروض بدراسة مدى ارتباط الفروق بين المتوسطات بعضوية المجموعات. وتظهر الحاجة إلى دراسة مثل هذه الفروق في الدراسات التجريبية، حيث يريد الباحث التأكد من وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، أو الفروق بين عدد من المجموعات المقارنة. وبعد ذلك يحاول دراسة قوة الارتباط بين المتغير أو المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

ويتوقف اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب على عدد المتغيرات التابعة والمستقلة، وعما إذا اعتبرت بعض المتغيرات متغيرات مصاحبة. كما يتم التمييز بين ما إذا كان قياس كل المتغيرات التابعة يتم بواسطة نفس المقياس، وكيف يتم معالجة المتغيرات المستقلة بين المجموعات.

اختبار ت (t test): يستخدم اختبار "ت" لدراسة دلالة الفروق بين متوسطين عند مستوى احتمال معين. وبمعنى آخر فإنه بالنسبة لحجم عينة معين تبين "ت" احتمال

أن فرقا بين متوسطين (م١ – م٢) يساوي أو يزيد على الفرق بين المتوسطين في المجتمع. ويقوم اختبار "ت" بتعديل الفروق بين توزيع الدرجات في العينات الصغيرة وتوزيعها في المنحنى الاعتدالي، إذ يميل توزيع الدرجات في العينات الصغيرة إلى أن يكون أعلى عند المتوسط وطرفي التوزيع. إذ تزداد باستمرار قيم "ت" اللازمة لرفض الفرض الصفري عند مستوى معين من (α) مع صغر حجم العينة، وكلما ازداد حجم العينة (حتى يقترب من اللانهاية) يميل التوزيع إلى أن يصبح اعتداليا.

وتقوم استراتيجية اختبار"ت" على مقارنة الفرق الفعلي (المحسوب) بين المتوسطين (م١ – م٢) بالفرق المتوقع بالصدفة. ويتضمن اختبار "ت" حساب نسبة الفرق بين هاتين القيمتين، إذ يتكون البسط في اختبار "ت" من الفرق بين المتوسطين (م١ – م٢) والمقام من فرق الصدفة المتوقع إذا كان الفرض الصفري صحيحا، وهو الخطأ المعياري للفرق بين المتوسطين. والمقام الذي يحتوي على حد الخطأ هو دالة حجم العينة وتباين المجموعة. وترتبط أحجام العينة الصغيرة والتباين الكبير داخل المجموعات بتوقع وجود فروق عشوائية بين المجموعتين. ويعني هذا أنه حتى لو كان الفرض الصفري صحيحا فإننا لا نتوقع أن يتساوى متوسطا العينتين، بل إننا نتوقع بعض الاختلاف بالصدفة. وتحدد نسبة "ت" إذا ما كان الفرق بين المتوسطين أكبر بدرجة كافية من الفرق المتوقع بالصدفة. وبعد قسمة البسط على المقام تقارن قيمة "ت" الناتجة بالجداول المناسبة لقيم "ت" (ويتوقف هذا على مستوى الاحتمال ودرجات الحرية)، وإذا كانت قيمة "ت" المحسوبة مساوية أو أكبر من القيمة الموجودة بالجدول، يرفض الفرض الصفري.

وهناك نوعان من اختبار "ت": اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (غير مستقلتين).

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين: العينات المستقلة هي العينات التي يتم اختيارها عشوائيا، أي تتكون دون أي نوع من المطابقة بين الأفراد. فأعضاء المجموعة الأولى لا علاقة لهم بأعضاء المجموعة الثانية بأي طريقة منتظمة فيما عدا أن اختيارهم يكون من نفس المجتمع. وإذا تكونت مجموعتان عشوائيا فمن المتوقع أن تكونا متشابهتين عند بداية الدراسة، وذلك بالنسبة للأداء في المتغير التابع. ولذلك إذا لم يختلفا في نهاية الدراسة، فمن المحتمل أن الفرض الصفري صحيح، وإذا اختلفا في نهاية الدراسة فمن المحتمل أن الفرض الصفري غير صحيح، أي أن المعالجة أدت إلى وجود فروق بين المجموعتين، ونريد أن نعرف إذا ما كانت هذه

الفروق فروقا دالة إحصائيا. ولذلك فإننا نستخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لتحديد ما إذا كان الفرق دالا بين متوسطي هاتين المجموعتين.

اختبار "ت" لعينتين غير مستقلتين: تتكون المجموعات غير المستقلة باستخدام المطابقة بين أفراد المجتمع عند اختيار العينة. وأعلى أشكال المطابقة بالطبع هو أن يكون أفراد المجموعة الأولى هم أنفسهم أفراد المجموعة الثانية في فترتين مختلفتين، مثال ذلك مجموعة من الأفراد تتلقى معالجتين في فترتين مختلفتين. أو مجموعة تختبر اختبارا قبليا قبل المعالجة واختبارا بعديا بعدها. وعندما تكون المجموعات غير مستقلة فإن أعضاء المجموعة الأولى يرتبطون ارتباطا منتظما بأفراد المجموعة الثانية (وبخاصة عندما تكون المجموعة هي نفسها في فترتين مختلفتين). وعندما تكون المجموعات غير مستقلة فمن المتوقع أن ترتبط درجات المتغير التابع في المرتين، وهنا يجب استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة (غير المستقلة). وعندما تكون المجموعات غير مستقلة يميل الخطأ المعياري في اختبار "ت" أن يكون أصغر، ويترتب على ذلك احتمال أكبر في رفض الفرض الصفري. ولذلك يستخدم اختبار "ت" للمجموعات غير المستقلة لتحديد ما إذا كان الفرق دالا بين متوسطي المجموعتين المتطابقتين (غير المستقلتين)، أي الفرق بين متوسطي مجموعة واحدة في فترتين مختلفتين.

تحليل فروق الدرجات: عند اختبار مجموعتين اختبارا قبليا، وتقديم المعالجة بعدها ثم اختبارا بعديا، قد يكون اختبار "ت" الأسلوب المناسب أو غير المناسب لتحليل البيانات. ويعتقد كثير من الباحثين المبتدئين أن إجراء التحليل المنطقي هو (١) طرح درجة الإجراء القبلي لكل فرد من درجته في الإجراء البعدي، وينتج عن ذلك درجة تعبر عن الفرق بين الإجراءين، (٢) حساب متوسط الزيادة (متوسط الفروق) لكل مجموعة، (٣) حساب قيمة "ت" للفرق بين متوسطي الفروق. وينتج عن هذا الأسلوب عدد من المشكلات أهمها عدم حصول الأفراد على فرص متساوية في النمو. فليس أمام كل فرد نفس الفسحة للنمو. فالفرد الذي يحصل على درجة منخفضة جدا في الإجراء القبلي أمامه مجال كبير للنمو، أما الفرد الذي يحصل على درجة مرتفعة جدا فالفرصة أمامه للنمو محدودة للغاية (وهذا ما يشار إليه بأثر السقف). من الذي تحسن أكثر: فرد ترتفع درجته من ٢٠ إلى ٧٠ (زيادة ٥٠ درجة)، أو الفرد الذي يحصل في الإجراء القبلي على ٨٥ وفي الإجراء البعدي على ١٠٠ (زيادة ١٥ درجة فقط إلا أنه حصل على النهاية العظمى)؟

ويتوقف التحليل الصحيح لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين على أداء

المجموعتين في الاختبار القبلي. فإذا كان أداء المجموعتين واحدا في الاختبار القبلي، يكون أسلوب التحليل المناسب هو مقارنة أداء المجموعتين في الاختبار البعدي باستخدام اختبار "ت". أما إذا كان هناك فرق في أداء المجموعتين في الاختبار القبلي، يكون أسلوب التحليل المناسب هو تحليل التغاير، حيث إن تحليل التغاير يعدل درجات الاختبار البعدي وفقا للفروق في متغير آخر (وهو في هذه الحالة الاختبار القبلي) يرتبط أداء الأفراد فيه بأدائهم في المتغير التابع. ولذلك فلمعرفة إذا ما كانت هناك ضرورة لتحليل التغاير يجب حساب ارتباط بيرسون لمعرفة هل هناك ارتباط دال إحصائيا بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي. وإذا لم يكن هناك ارتباط دال إحصائيا يمكن استخدام اختبار "ت" لدراسة الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي. أو كما سنرى بعد قليل استخدام تحليل التغاير ولكن لسبب مختلف عما ذكرناه.

تحليل التباين البسيط (ANOVA): يستخدم تحليل التباين البسيط (أو تحليل التباين الأحادي) لاختبار ما إذا كان هناك فرق دال بين متوسطين أو أكثر عند مستوى احتمال معين. فإذا أردنا اختبار الفروق في متوسطات ثلاث مجموعات على الأقل فإننا نستخدم تحليل التباين. والغرض هنا هو دراسة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات تمثل فروقا حقيقية أو فروقا ترجع لصدفة المعاينة. وللإجابة على مثل هذا السؤال نستخدم تحليل التباين الذي ينتج عنه الحصول على نسبة "ف". وقد يستغرب البعض لماذا لا نقوم بحساب عدد من اختبارات "ت"، اختبار لكل مجموعتين. وبغض النظر عن بعض المشكلات الإحصائية التي تترتب على التشتت الذي يحدث في مستوى الدلالة، فمن الأنسب أن نحسب تحليل تباين واحد بدلا من عدة اختبارات "ت". فإذا كان لدينا أربعة متوسطات فعلينا أن نقوم بستة اختبارات "ت" منفصلة كما يلي: (م١ – م٢)، (م١ – م٣)، (م١ – م٤)، (م٢ – م٣)، (م٢ – م٤)، (م٣ – م٤).

والمفهوم الأساسي في تحليل التباين البسيط هو أن التباين الكلي يرجع إلى مصدرين، أحدهما التباين بين المجموعات (التباين الذي يرجع إلى المعالجة)، والثاني التباين داخل المجموعات (تباين الخطأ). وكما هو الحال في اختبار "ت" فإننا نحسب النسبة الفائية للتباين بين المجموعات (في البسط)، والتباين داخل المجموعات (في المقام). والمجموعات المكونة باستخدام التعيين العشوائي هي مجموعات متساوية بالضرورة عند بداية التجربة في مقياس للمتغير التابع. وبعد تقديم المتغير المستقل (المعالجة) خلال التجربة فإننا نحدد ما إذا كان التباين بين

المجموعات (المعالجة) يختلف عن التباين داخل المجموعات (تباين الخطأ) بدرجة تزيد عما هو متوقع بالصدفة. وبمعنى آخر إذا كان التباين الذي يرجع للمعالجة أكبر بشكل كاف من التباين الذي يرجع للخطأ، فإننا نحصل على نسبة فائية دالة، ويترتب على ذلك رفض الفرض الصفري، ونستنتج أن المعالجة كان لها أثر دال على المتغير التابع. ومن ناحية أخرى إذا تساوى التباين الذي يرجع للمعالجة، والتباين الذي يرجع للخطأ، يترتب على ذلك نسبة فائية غير دالة، وبذلك نقبل الفرض الصفري. وكلما زاد الفرق بين مصدري التباين زادت النسبة الفائية. ولمعرفة ما إذا كانت النسبة الفائية دالة فإننا نرجع إلى جدول 'ف' في المكان المقابل لمستوى الدلالة المختار، ودرجات الحرية المناسبة. ودرجات الحرية هي دالة عدد المجموعات وعدد أفراد العينة.

المقارنات المتعددة: إذا كانت النسبة الفائية غير دالة، ينتهي التحليل عند هذا الحد. أما إذا كانت دالة، يتطلب الأمر استقصاء أبعد لمعرفة أين يكمن الفرق الدال بين المتوسطات. فنحن لا نعرف أي المتوسطات يختلف اختلافا دالا إحصائيا عن المتوسطات الأخرى. فإذا كان لدينا أربعة متوسطات، فقد يكون هناك ثلاثة متوسطات متساوية، ولكن كلها أكبر من المتوسط الرابع، أي أن $م_١ = م_٢ = م_٣$ وكل متوسط من هذه أكبر من $م_٤$، فقد يكون مثلا أن المتوسطات الثلاثة الأولى هي متوسطات مجموعات المعالجة، والمتوسط الرابع هو متوسط المجموعة الضابطة. وعندما تكون النسبة الفائية دالة، ولدينا أكثر من متوسطين، يجب القيام بمقارنات متعددة لتحديد أي المتوسطات تختلف عن المتوسطات الأخرى اختلافا دالا إحصائيا. وهناك عدد من الأساليب المختلفة للمقارنات التي يستطيع الباحث أن يختار من بينها. وتتضمن هذه الأساليب في جوهرها حساب شكل خاص من اختبار "ت"، وفيه يعتمد حد الخطأ على التباين المشترك لكل المجموعات. وليس المجموعات التي تتم مقارنتها فقط. وهذا الشكل من اختبار "ت" يأخذ في اعتباره حقيقة أننا نقوم بعدد كبير من الاختبارات. وما يحدث هو أنه عند القيام بعدد كبير من الاختبارات، فإن مستوى الدلالة، (α)، يميل إلى الزيادة. فإذا افترضنا أن (α) تبلغ ٠٥,، فسوف ينتهي بها الأمر إلى زيادتها زيادة كبيرة، ربما إلى ٩٠,، إذا كان عدد الاختبارات كبيرا. ولذلك تزداد فرصة الحصول على فرق دال، وكذلك فرصة الوقوع في الخطأ من النوع الأول. وهذا يعني أنه يجب اتخاذ قرار بالمقارنات قبل بدء الدراسة، وليس بعدها، ويجب أن تعتمد على فروض البحث.

ومن بين أساليب المقارنات المتوفرة وربما كان أكثرها استخداما اختبار

شافيه`Scheffe. ويناسب اختبار شافيه عمل جميع المقارنات الممكنة لمجموعة من المتوسطات. والعمليات الحسابية لهذا الأسلوب سهل القيام بها كما أنها لا تتطلب تساوي أحجام مجموعات العينة، كما هو الحال في بعض أساليب المقارنات الأخرى. واختبار شافيه اختبار متحفظ، وهذا أمر سار وغير سار في نفس الوقت. والأمر السار هو أن احتمال الوقوع في الخطأ من النوع الأول لا يمكن أن يزيد عن قيمة ألفا التي اختارها الباحث للتحليل الأصلي للتباين. أما الأمر غير السار فهو أنه من الممكن تماما، في ضوء المقارنات المختارة للبحث، ألا نجد فروقا دالة بين المتوسطات رغم دلالة النسبة الفائية. وبشكل عام فإن مرونة اختبار شافيه وسهولة تطبيقه يجعل من المفيد استخدامه في عدد كبير من المواقف المتنوعة.

تحليل التغاير البسيط (ANCOVA): الغرض من تحليل التغاير البسيط هو قياس الفروق بين المجموعات في متغير تابع واحد كما هو الحال في تحليل التباين البسيط، ولكن في تحليل التغاير يقوم التحليل باستبعاد أثر المتغير المصاحب. ويختار الباحث المتغيرات المصاحبة على أساس ارتباطها بالمتغير التابع، وإذا لم يكن هذا الارتباط قائما لا يكون هناك أي معنى في استخدام المتغيرات المصاحبة. مثال ذلك أن العمر ودرجة العجز في القراءة عادة ما ترتبط بنتائج برنامج العلاج التربوي (المتغير التابع). فإذا تكونت المجموعات بتعيين الأطفال عشوائيا في أنواع مختلفة للعلاج التربوي (المتغير المستقل)، فمن المفيد استبعاد الفروق في العمر ودرجة العجز في القراءة قبل دراسة العلاقة بين نتائج العلاج التربوي ونوع العلاج المستخدم. وفي هذه الحالة يمكن استخدام العمر ودرجة العجز في القراءة كمتغيرين مصاحبين. ويكون السؤال المتعلق بتحليل التغاير: هل هناك فروق بين متوسطات النتائج ترجع إلى نوع العلاج التربوي بعد استبعاد الفروق التي ترجع إلى العمر ودرجة العجز في القراءة؟

ويعطينا تحليل التغاير أسلوبا أقوى في تحليل العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع لأنه يقلل الخطأ في التباين. وكلما كانت العلاقة أقوى بين المتغيرين المستقل والتابع كان تحليل التغاير أقوى من تحليل التباين.

ويستخدم تحليل التغاير كذلك لتعديل الفروق بين المجموعات التي تتكون بشكل طبيعي، عندما يكون من غير الممكن تعيين الأفراد في هذه المجموعات عشوائيا، ولذلك يمكن استخدامه في تحليل نتائج الدراسات السببية المقارنة. مثال ذلك قد نرغب في دراسة العلاقة بين النوع والاتجاه نحو الزواج، ففي هذه الحالة من المستحيل توزيع الأفراد في مجموعات عشوائية وفقا للجنس. وفي هذه الحالة

قد يكون هناك فروق أخرى منتظمة بين أفراد العينة ترجع إلى مستوى التعليم مثلا، ولها ارتباط بالاتجاه نحو الزواج. ونظرا لأن التعليم يرتبط أيضا بالاتجاه نحو الزواج، فقد تكون الفروق بين النوعين في الاتجاه نحو الزواج راجعة إلى مستوى التعليم، وللحصول على مقياس *"أنقى"* للعلاقة بين النوع والاتجاه نحو الزواج، فإننا نقوم باستبعاد أثر التعليم، باستخدام مستوى التعليم كمتغير مصاحب.

تحليل التباين العاملي: إذا كان لدينا متغيران مستقلان أو أكثر فإننا لا نستطيع استخدام تحليل التباين البسيط الذي يشتمل على متغير مستقل واحد، ولذلك فإننا بدلا من ذلك نستخدم تحليل التباين العاملي. والمقصود بالعوامل هنا المتغيرات المستقلة التي تنقسم العينة على أساسها في مجموعات، كل مجموعة منها تعتبر عاملا (أي بعدا). فلو كان لدينا متغيران مستقلان فقط يصبح التصميم العاملي كما هو مبين في الجدول (٢٤-٤).

مثال ذلك إذا كنا نقارن بين أثر طريقة التدريس على المستوى التحصيلي لدى البنين والبنات. يكون المتغير الأول هو طريقة التدريس وله مستويان وهما

جدول ٢٤-٤ تصميم عاملي ثنائي

المتغير الثاني (النوع)	المتغير الأول (طريقة التدريس)	
	طريقة المناقشة	**طريقة الاستكشاف**
بنين	بنين مناقشة	بنين استكشاف
بنات	بنات مناقشة	بنات استكشاف

(طريقة المناقشة وطريقة الاستكشاف مثلا)، ويكون المتغير الثاني النوع وله مستويان أيضا (البنين والبنات). وبذلك يصبح لدينا عاملان يقسمان العينة في أربع مجموعات، كما هو مبين في الجدول (٢٤-٤).

ويختلف تصميم تحليل التباين العاملي حسب عدد العوامل، وعدد مستوياتها. ففي المثال السابق هناك عاملان ولكل عامل مستويان، وبذلك يكون هذا التصميم (٢ × ٢). وإذا كان لدينا عاملان لأحدهما ثلاثة مستويات يكون التصميم (٢ × ٣). وقد يكون لدينا ثلاثة متغيرات مستقلة، أي ثلاثة عوامل فإذا كان لكل متغير مستقل مستويان يكون التصميم (٢ × ٢ × ٢)، وإذا كان لكل متغير ثلاثة مستويات يكون التصميم (٣ × ٣ × ٣)، وهكذا. ويلاحظ أنه إذا زاد عدد المتغيرات المستقلة عن ثلاثة يصبح التحليل غاية في التعقيد، ورغم وجود البرامج الإحصائية التي تعالج ذلك بكفاءة، إلا أن التصميم التجريبي ذاته يكون معقدا نظرا لكبر عدد المجموعات

التي يدرسها الباحث. مما قد يؤثر على كفاءة التجربة، لصعوبة وجود مجموعات متكافئة بهذا العدد. هذا بالإضافة إلى صعوبة تحليل البيانات والمقارنة بين المجموعات المختلفة للدراسة. ولذلك يفضل ألا يزيد عدد العوامل على ثلاثة.

ويترتب على تعدد العوامل إمكانية وجود تفاعل بينها، وفي هذه الحالة يكون لدينا التأثيرات التالية:

- الأثر الذي يرجع لكل عامل على حدة.
- الأثر الذي يرجع إلى تفاعل العوامل مع بعضها البعض.

ويقصد بالتفاعل اختلاف أثر العامل باختلاف مستوياته. ويعني هذا أن أثر متغير مستقل يختلف باختلاف مستويات المتغير المستقل الآخر.

تحليل التغاير العاملي: يختلف تحليل التغاير العاملي عن تحليل التغاير البسيط في عدد المتغيرات المستقلة، فبينما يتكون تحليل التغاير البسيط من متغير مستقل واحد، يوجد أكثر من متغير مستقل. وفيما عدا ذلك فإن مبرر استخدام المتغيرات المصاحبة هو نفسه في تحليل التغاير البسيط. مثال ذلك أنه في مثالنا السابق عن العلاج التربوي، قد يظهر لنا متغير مستقل آخر هو نوع الطفل. وفي هذه الحالة يجب دراسة أثر النوع والعلاج التربوي والتفاعل بينهما على نتيجة العلاج بعد استبعاد أثر العمر ودرجة العجز في القراءة. وبإضافة النوع كمتغير مستقل يمكن تحديد ما إذا كان هناك اختلاف بين الأولاد والبنات بالنسبة لنوع العلاج المستخدم.

تحليل التباين المتعدد: MANOVA تحليل التباين المتعدد امتداد لتحليل التباين إلى المواقف التي يكون لدينا فيها عدد من المتغيرات التابعة. مثال ذلك باحث يقوم بدراسة أثر معالجات متعددة على عدد من أنواع الاستجابات: القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية. وقد تكون المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة معالجات مختلفة ذات ثلاث مستويات (مثل التعزيز المستمر، والتعزيز المتقطع الفتري، والتعزيز المتقطع النسبي). وتكون درجتا كل فرد في اختبار القراءة المتغيرين التابعين. والغرض من تحليل التباين المتعدد هو معرفة إذا ما كان التغير في اختباري القراءة مجتمعين راجعا إلى المعالجة. وتحليل التباين المتعدد معادل إحصائيا للتحليل التمييزي (انظر الفقرة التالية). والفرق بين الأسلوبين هو فرق في النواحي التي يرغب الباحث في التأكيد عليها، فتحليل التباين يؤكد على الفروق في المتوسطات بين المجموعات، في حين أن التحليل التمييزي يؤكد على التنبؤ بعضوية الجماعة، والأبعاد التي تختلف المجموعات عليها.

ويلاحظ أن تحليل التباين ANOVA يختبر الفروق في المتوسطات بالنسبة لمتغير تابع واحد. أما تحليل التباين المتعدد فيختبر الفروق في متوسطات المجموعات بالنسبة لمجموعة من المتغيرات التابعة. وفي تحليل التباين المتعدد يتم حساب متغير تابع جديد وظيفته تعظيم الفروق بين المجموعات. وينشأ المتغير التابع الجديد من التوحيد بين المتغيرات التابعة. والمتغير التابع الجديد هو تجميع خطي للمتغيرات التابعة، وقد جمِّعت هذه المتغيرات حتى تقوم بأكبر فصل ممكن بين المجموعات. وبعد ذلك يتم حساب تحليل التباين الأحادي باستخدام المتغير التابع الجديد. وتختبر الفروض في تحليل التباين المتعدد بالنسبة للطريقة التي تختبر فيها في تحليل التباين الأحادي، أي بمقارنة تباينات المجموعات، ومن هنا جاءت التسمية 'تحليل التباين المتعدد'.

<u>التحليل التمييزي</u>: Discriminant Analysis الهدف من التحليل التمييزي هو التنبؤ بعضوية الجماعة من مجموعة من المنبئات. مثال ذلك هل يمكن للتشخيص تشخيصا فارقا صادقا وثابتا بين مجموعة من الأطفال العاديين ومجموعة من الأطفال العاجزين عن التعلم ومجموعة من الأطفال المضطربين انفعاليا باستخدام مجموعة من درجات الاختبارات النفسية؟

والتحليل التمييزي هو في الواقع تحليل التباين المتعدد MANOVA ولكنه مقلوب، ففي تحليل التباين المتعدد نسأل إذا ما كانت عضوية الجماعة مرتبطة بالفروق بين المتوسطات على مجموعة من المتغيرات التابعة. وإذا كانت الإجابة على هذا السؤال بنعم فإنه يمكن استخدام مجموعة المتغيرات التابعة مجتمعة للتنبؤ بعضوية الجماعة – منظور التحليل التمييزي. وباستخدام مصطلحات التغير الأحادي، يمكن القول إن هناك فرقا دالا بين المجموعات يتضمن أنه يمكن التنبؤ من درجة ما بالمجموعة التي أتت منها الدرجة.

وكثيرا ما ينشأ نوع من الخلط اللغوي بين تحليل التباين المتعدد والتحليل التمييزي لأنه في تحليل التباين المتعدد تكون المتغيرات المستقلة هي المجموعات، والمتغيرات التابعة هي المنبئات. أما في التحليل التمييزي فإن المتغيرات المستقلة هي المنبئات، أما المتغيرات التابعة فهي المجموعات أو المتغيرات المجمعة.

ومن الناحية الرياضية يتشابه كل من التحليل التمييزي وتحليل التباين المتعدد، وإن كان التأكيد في كل منهما مختلفا عن الآخر. فالسؤال الأساسي في تحليل التباين المتعدد هو عما إذا كانت عضوية الجماعة مرتبطة بالفروق بين المتوسطات في مجموعة من درجات المتغيرات التابعة. أما في التحليل التمييزي

فإن التساؤل يكون حول هل يمكن الجمع بين المنبئات للتنبؤ بعضوية الجماعة تنبؤا سليما. وفي كثير من الحالات يستخدم التحليل التمييزي للتصنيف الفعلي بين الحالات في مجموعات.

مربع كاي (Chi Square): مربع كاي، ورمزه (كا^2)، أسلوب لابرامتري يناسب البيانات من المستوى الاسمي والتي توضع في صورة تكرارات لفئات أو أقسام مستقلة. ولا يستخدم مربع كاي عندما تكون البيانات من مستوى المسافة، مثل درجات معظم الاختبارات. ويقارن اختبار كا^2 النسب التي نلاحظها بالفعل في الدراسة بالنسب المتوقعة، لنرى إذا ما كانا مختلفين اختلافا دالا. والنسب المتوقعة هي التكرارات المتوقعة إذا كانت المجموعات متساوية. وتزداد قيمة كا^2 كلما زاد الفرق بين التكرارات المتوقعة والتكرارات الفعلية الملاحظة. ولمعرفة ما إذا كانت قيمة مربع كاي دالة علينا أن نستشير جدول مربع كاي.

ويمكن استخدام مربع كاي لمقارنة التكرارات الموجودة في فئات مختلفة، وقد تكون هذه الفئات مجموعات مختلفة، تعبر عن تكرار أحداث مختلفة بالنسبة لهذه المجموعات. مثال ذلك لنفرض أن باحثا استوقف ٩٠ مشتريا في أحد الأسواق المركزية وسألهم لتذوق ثلاثة أنواع من الحلوى مجهولة للمشترين، وعلى كل منهم أن يذكر للباحث أي الأنواع الثلاثة يفضل. ولنفرض أن ٤٠ من المشترين اختاروا الصنف "أ"، و٣٠ اختاروا الصنف "ب"، و٢٠ اختاروا الصنف "ج". فإذا كان الفرض الصفري صحيحا، أي أن مذاق الأنواع الثلاثة من الحلوى واحد، فإننا نتوقع أن تكون تكراراتها ٣٠، ٣٠، ٣٠. ولاختبار أن التكرارات الفعلية (٤٠، ٣٠، ٢٠) تختلف اختلافا دالا إحصائيا عن التكرارات المتوقعة (٣٠، ٣٠، ٣٠) فإننا نستخدم اختبار مربع كاي. فإذا كانت قيمة مربع كاي دالة نرفض الفرض الصفري، ونستنتج أن الأنواع الثلاثة من الحلوى مختلفة المذاق.

وفيما يلي مثال آخر: قد يرغب باحث في مقارنة فاعلية نوعين مختلفين من التعزيز، المعنوي والمادي لمعرفة أيهما أقوى في خفض السلوك المشاغب في حجرة الدراسة. وفي نهاية البحث بعد ستة شهور، يعين الباحث ملاحظين لكل مجموعة لمدة أسبوع. وقد تسفر جدولة البيانات أن مجموعة التعزيز المعنوي قامت بسلوك مشاغب ١٠٠ مرة، في حين أن مجموعة التعزيز المادي قامت بهذا السلوك ٨٠ مرة. فهل الفرق بين المجموعتين دال إحصائيا؟ في هذه الحالة نجد أن مجموع السلوك المشاغب كان ١٨٠ (١٠٠ + ٨٠)، فإذا كانت المجموعتان متشابهتين فإننا نتوقع أن تظهرا عددا متساويا من السلوك المشاغب، أي ١٨٠ ÷ ٢

= ٩٠. ولكي نحدد إذا ما كان أداؤهما الفعلي مختلفا اختلافا دالا إحـ صائيا، فإنـ ـا نقارن التكرارات التي حصلنا عليها (١٠٠، ٨٠) بالتكرارات المتوقعـ ـة (٩٠، ٩٠) باستخدام اختبار مربع كاي.

ويمكن استخدام مربع كاي أيضا عندما تصنف التكرارات فـ ـي بعـ ـدين أو أكثر، ويطلق على ذلك مربع كاي 'العاملي'، ففي المثال الـ ـسابق يمكـ ـن تـ ـصنيف السلوك طبقا للتعزيز والنوع، وبذلك نحصل على تصنيف من بعدين، لكي نحدد إذا ما كانت فاعلية نوع التعزيز مستقلة عن نوع أفراد العينة. وعند استخدام جدول من بعدين يصبح تحديد التكرارات المتوقعة أكثر تعقيدا ولكنه ليس صعبا.

القسم التاسع

تقرير البحث

الفصل الخامس والعشرون: إعداد التقرير النهائي للبحث

الفصل السادس والعشرون: إعداد رسائل الماجستير والدكتوراه

القسم التاسع

تقرير البحث

نتناول في هذا القسم التقرير النهائي للبحث. ومن أهم خصائص التقرير في البحوث الكمية الاعتقاد في موضوعية الحقائق، وتحليل الواقع في متغيرات قابلة للقياس، ودراسة العينات التي تمثل مجتمعا محددا، والاعتماد على الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات.

وتؤثر هذه الخصائص التي تتميز بها البحوث الكمية في الطريقة التي يكتب بها الباحثون التقارير النهائية لبحوثهم. وتتميز هذه التقارير بشكل عام بأنها موضوعية وغير شخصية، وذلك بعكس الحال بالنسبة للبحوث الكيفية.

وتتشابه التقارير التي تكتب في البحوث الكمية تشابها كبيرا في تنظيمها، وذلك لأن الباحث يتبع في كتابة التقرير أسسا متعارفا عليها. ويرى المؤلف أن أفضل أسلوب في كتابة تقارير البحوث هي التي تتبع دليل النشر لرابطة علم النفس الأمريكية (Manual of Publication of the American Psychological Assosication, 2001). ويحدد هذا الدليل عناصر التقرير والترتيب الذي تتخذه هذه العناصر فيما يلي:

١- ملخص التقرير.

٢- المقدمة.

٣- منهج البحث:

- المعاينة وإجراءاتها.
- المقاييس أو أدوات جمع البيانات.
- تصميم البحث وإجراءاته.

٤- النتائج.

٥- مناقشة النتائج.

ويتناول الفصل الرابع والعشرون هذه العناصر بالتفصيل. والغرض من ذلك مساعدة الباحث على إعداد تقرير علمي مقبول، ومساعدته كذلك على قراءة تقارير البحوث وتقويمها، ليكون قادرا على التعرف على مدى سلامة التقرير وصلاحيته.

أما الفصل الخامس والعشرون فقد خصص لطلبة الدراسات العليا حيث يتناول هذه الفصل رسائل الماجستير والدكتوراه، من حيث تنظيمها في فصول والعناصر التي يجب أن يتناولها كل فصل.

الفصل الخامس والعشرون

إعداد التقرير النهائي للبحث

ناقشنا في الفصول السابقة عناصر البحث المختلفة التي تُكَوِّن في أساسها خطوات البحث العلمي. وحددنا أثناء مناقشة كل خطوة كيف يتناولها الباحث بالتنفيذ. وإذا التزم الباحث بتلك الخطوات فإن احتمال حدوث أخطاء في بحثه تكون قليلة، وتصبح النتائج صادقة، فيها إضافة للمعرفة، وتتحقق الغاية من إجراء البحث. ولا يمكن أن يكتمل البحث إلا إذا أصبح في متناول يد المجتمع العلمي. ورغم أن نشر البحث يمكن أن يتم بطرق متعددة، فإن الوسيلة التقليدية لتوصيل نتائج البحث العلمي إلى القراء هي المجلات العلمية التي تعد المعين الذي يختزن المعرفة المتراكمة من البحوث في مجال معين، مما يجعلها الوسيلة الأساسية للباحثين في الحصول على المعلومات التي يحتاجونها، والاطلاع على البحوث التي أجريت في الموضوعات التي يبحثونها.

ورغم أن كتابة التقرير ونشره كثيرا ما تكون شاقة ومتعبة للباحث، إلا أن الإثابة التي يحصل عليها من نشر البحث كبيرة عندما يجد أن القراء من المتخصصين وغير المتخصصين يستفيدون من بحثه.

وتتطلب عملية كتابة التقرير مراجعة دقيقة وتقويما للتراث العلمي في مجال البحث، مما يمكن الباحث من الوقوف على ما كتب في موضوع بحثه، وعلى البحوث ذات العلاقة، وتبين له أهمية فكرته، وهل هي فعلا فكرة جديدة تستحق البحث. وهل من المجدي الاستمرار فيها أم أن عليه أن يسعى إلى فكرة أخرى، أجدر بالدراسة والبحث.

وباستثناء رسائل الماجستير والدكتوراه وبعض التقارير المستفيضة للدراسات الكبيرة، فإن معظم تقارير البحوث لا تتضمن تفاصيل خطوات الدراسة، وهناك أسباب كثيرة لذلك. منها أن معظم المجلات التي تنشر تقارير البحوث تفضل البحوث القصيرة، وأن كثيرا من القراء لا يفضلون قراءة التقارير الطويلة التي

تحتوي على تفاصيل غير مهمة تضيع وسطها النتائج الأساسية. ولذلك فإن على الباحث أن يقرر أي جزء من البحث يجب حذفه، وأي جزء يستبقي. وهذا بالطبع على مهارته في البحث. فالباحث الكفء يتخذ القرارات السليمة بالأجزاء التي يحذفها، أما الباحث الضعيف فقد يحذف أجزاء مهمة فيضعف بحثه دون قصد منه. ولذلك نجد المجلات العلمية ترسل البحوث التي ترد إليها إلى مجموعة من المحكمين لتقويمها، واقتراح تعديل ما يرون تعديله واتخاذ قرار بمدى صلاحية التقرير للنشر. وبهذه الطريقة تضمن المجلات التي تنشر البحوث جودة البحث وأصالته ومستواه المناسب للنشر.

ومن المهم أن نعرف أنه مهما كانت مهارة الباحث في الكتابة، فلن يستطيع أن يخفي عيوب تصميم البحث وتنفيذه. وكثيرا ما ترفض المجلات العلمية نشر بحث لأن به عيبا أساسيا في تصميمه، أو طريقة تنفيذه، أو أي سبب آخر من أسباب ضعف البحوث. ولذلك يجب أن يراجع الباحث تقريره مراجعة دقيقة، ويتأكد من سلامة جميع خطوات البحث، قبل أن يرسله للنشر.

وهناك أنواع متعددة من الموضوعات التي تنشرها المجلات العلمية نذكر ثلاثة منها (APA, 1996):

١- **تقارير الدراسات الأمبيريقية** وهي التقارير الأولية الأصيلة للبحوث. وتتكون هذه التقارير من أربعة عناصر تعكس خطوات البحث العلمي التي تظهر بالتتابع التالي:
   أ) **مقدمة** تتناول المشكلة موضوع البحث، والغرض من دراسة المشكلة.
   ب) **منهج البحث** أي الطريقة التي استخدمها الباحث لإجراء بحثه.
   ج) **النتائج** التي تعرض ما توصل إليه البحث من نتائج.
   د) **المناقشة** وهذه تتناول تفسيرا ومناقشة لأهم النتائج.

٢- **مراجعات البحوث** وهذه تشمل أيضا بحوث التحليل البعدي. وهذه المراجعات هي في الواقع تقويم دقيق للمواد التي نشرت بالفعل، إذ تتناول بالتنظيم، والتكامل، والتقويم البحوث السابق نشرها. ويحاول الكاتب في هذه المراجعات أن يبين مدى تقدم البحث نحو توضيح مشكلة معينة. وفي هذه المراجعات يحاول الكاتب أن يعرف القراء بالجوانب التالية:
   أ) تحديد المشكلة وتوضيحها.
   ب) تلخيص البحوث السابقة لتعريف القارئ بالوضع الحالي للبحث.
   ج) التعريف بالعلاقات، والتناقضات، والفجوات التي قد توجد في البحوث السابقة.

د) اقتراح الخطوة أو الخطوات التالية لحل ما قد يكون هناك من مشكلات.

وتنظم عناصر المراجعة وفقا للعلاقات بين هذه العناصر، وليس وفقا للتابع الزمني كما هو الحال في تقارير البحوث الأمبيريقية.

٣- **المقالات النظرية** التي يحاول الكاتب فيها أن يستمد من معين البحوث السابقة ليؤكد على نظرية من النظريات التربوية أو النفسية. وتتشابه مراجعات البحوث والمقالات النظرية من حيث بنائها، إلا أن المقالات النظرية لا تتعرض للبحوث الأمبيريقية إلا إذا كان لها تأثيرها على القضايا النظرية التي يتناولها المقال. ويحاول كاتب المقال النظري تتبع تطور النظرية ليحاول توسيع معنى المفاهيم النظرية وبلورتها. وعادة ما يقوم الكاتب بتقديم نظرية جديدة، إلا أنه قد يقوم بتحليل نظرية قائمة، ليبرز ما بها من نواحي القوة أو الضعف، أو يحاول أن يقارن بين عدة نظريات مبرزا أفضلها. ويحاول الكاتب في المقالات النظرية فحص التناسق الداخلي والخارجي للنظرية، ليبين ما قد يكون هناك من تناقضات داخلية في النظرية، أو تناقضات بين النظرية والملاحظات الأمبيريقية. وتنظم أقسام المقال النظري وفقا للعلاقات بين عناصر المقال، كما هو الحال في مراجعات البحوث.

وسوف نتناول في هذا الفصل كتابة التقرير النهائي للبحوث الأمبيريقية محاولين الربط بين عناصر التقرير وخطوات البحث العلمي السابق معالجتها. وسنحاول في نفس الوقت إلقاء الضوء على بعض جوانب التقرير في البحوث الكيفية.

عناصر التقرير:

يتكون التقرير عادة من خمسة أقسام رئيسية يحتوي كل منها على عدة أقسام فرعية، ويمكن تلخيص هذه الأقسام على النحو التالي:

١- الموجز والمقدمة:

يبدأ تقرير البحث بموجز لا يزيد عادة على مائة كلمة ويحتوى على أهم محتويات التقرير. وقراءة هذا الموجز أولا يعطي فكرة عن الغرض من الدراسة ومنهج البحث المستخدم في البحث، وأهم النتائج. وقراءة البحث أسهل بكثير بعد قراءة الموجز حيث الموجز يعطي عادة فكرة جيدة عن محتوى البحث.

أما المقدمة فتتكون من العناصر الآتية:

أ- الغرض من البحث أو المشكلة.

ب- مراجعة البحوث السابقة.

ج- فروض البحث أو الأسئلة.

٢- **منهج البحث:** بالنسبة للبحوث الكمية:

أ- العينة.

ب- إجراءات البحث.

ج- أدوات البحث.

وبالنسبة للبحوث الكيفية:

أ- اختيار المصادر.

ب- نقد المصادر.

٣- **النتائج:** بالنسبة للبحوث الكمية:

أ- الإحصاء الوصفي.

ب- الإحصاء الاستدلالي.

بالنسبة للبحوث الكيفية:

عرض أهم النتائج المستمدة من المصادر على اختلاف أنواعها.

٤- **المناقشة والخلاصة:** وتتضمن الآتي:

أ-إعادة صياغة مشكلة البحث وفروضه.

ب-المضامين التربوية أو النفسية أو النظرية للنتائج.

ج-حدود الدراسة.

د- مقترحات ببحوث أخرى.

٥- **مراجع البحث:** وتتضمن قائمة بالمصادر والمراجع.

٦- **الملاحق:** وتتضمن الإضافات أو الجداول أو الأدوات، وغير ذلك من البيانات التي يرى الباحث أنها من الأفضل ألا توضع في المتن.

ويبين الجدول رقم (٢٥-١) الأقسام الرئيسية والفرعية التي يتك ون منه ا تقرير البحث، وعلاقتها بخطوات البحث العلمي.

إعداد التقرير:

يبدأ الباحث عند كتابة التقرير بالمقدمة ويستمر بعد ذلك بشكل متتابع حتى يصل إلى الخلاصة. وسوف نتناول فيما يلي كل قسم من أقسام التقرير بما فيه م ن أق سام

فرعية، محاولين وضع أسس يتبعها الباحث عند كتابة كل قسم من أقسام التقري ر. وتعتبر أقسام التقرير من ناحية أخرى مراجعة وتلخيصا لأهم ما جاء من معلومات في الفصول السابقة من الدراسة، وسوف نركز هذ ا عل ى كيفي ة ص ياغة ه ذه المعلومات ضمن تقرير البحث.

جدول ٢٥-١ عناصر التقرير وعلاقتها بخطة البحث

الأقسام الرئيسية للتقرير	الأقسام الفرعية للتقرير	خطوات البحث العلمي
١- المقدمة	• الغرض من الدراسة. • مراجعة البحوث السابقة. • الفروض (النتائج المتوقعة).	١- تعريف المشكلة وتحديدها. ٢- مراجعة ما يتعلق بالمشكلة من من بحوث ومعرفة سابقة. ٣- صياغة الفروض أو الأسئلة.
٢-منهج الدراسة.	• تحديد العينة. • تحديد الإجراءات. • أدوات البحث.	٤- تحديد خطة تهدف إلى جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة والفروض. ٥-جمع البيانات.
٣- النتائج	• الإحصاء الوصفي. • الإحصاء الاستدلالي.	٦-تحليل البيانات والنتائج.
٤-المناقشة والخلاصة.	• ذكر النتائج الهامة. • الخروج بخلاصات أساسية ومضامين تربوية ونفسية.	٧-تفسير النتائج من أجل الحصول على خلاصات ترتبط بالمشكلة والفروض.
٥- المراجع		

المقدمة: المقدمة هي أول ما يواجه القارئ في تقرير البحث، سواء ك ان ه ذا التقرير منشورا في مجلة علمية، أو في رسالة ماجستير أو دكتوراه. وترجع أهمية المقدمة إلى أنها تهيئ القارئ للبحث بأكمله. فالمقدمة هي الجزء الذي يزود القارئ بخلفية عن البحث الذي أمامه. والغرض من المقدمة وضع إطار عام للبحث، يساعد القارئ على فهم ماهية العلاقة بين هذا البحث وغيره من البحوث السابقة. كم ا أن

المقدمة توضح الأساس الذي تقوم عليه مشكلة البحث. ولسوء الحظ فإن كثيرا من تقارير البحوث التي تنشرها المجلات العلمية لا توضح ماهية المشكلة تاركة للقارئ تخمين هذا الأمر، والأمر الذي كثيرا ما يضع القارئ في حيرة أن طالب الماجستير أوالدكتوراه يخصص فصلا كاملا (الفصل الأول عادة) ومع ذلك فقد يغفل الإشارة لمشكلة البحث أو قد يشير إليها بطريقة عرضية، أو بطريقة خاطئة. وكثيرا ما تختلط مشكلة البحث بأسئلة المشكلة، بل إن بعض الباحثين يحددون مشكلة البحث في مجموعة من الأسئلة، وشتان بين المشكلة التي تحدد متغيرات البحث والعلاقة بينها في مجتمع محدد، وأسئلة المشكلة التي تهدف إلى إلقاء الضوء على المتغيرات، للخروج بها من العمومية إلى متغيرات محددة يسعى البحث إلى دراستها. إذ يترتب على الإجابة على الأسئلة فهم المشكلة والقدرة على شرحها.

ويمكن أن تبدأ مشكلة البحث من مصادر مختلفة ومتنوعة كما ذكرنا في الفصل الثالث. فقد تأتي من خبرة الباحثين في حياتهم العملية أو الأكاديمية، وقد تأتي من مناقشة مكثفة ظهرت في التراث البحثي لسنوات طويلة، وغير ذلك من المصادر العديدة المتوفرة.

يضاف إلى ذلك أهمية المقدمة في تشجيع القارئ على الاستمرار في قراءة التقرير، عند اكتشافه لأهمية الدراسة. وهذا الجانب الأخير من الجوانب التي تجعل من الصعب كتابة مقدمة التقرير، إذ يجب أن تخلق المقدمة في نفس القارئ ميلا نحو الموضوع واهتماما به، وتضع أساس مشكلة الدراسة، وتضع الدراسة في مكانها من البحوث البحوث السابقة والتراث البحثي. ويجب أن يتحقق ذلك كله في حيز ضيق لا يستغرق سوى عدد قليل من صفحات التقرير. ونظرا لأهمية الأفكار التي يجب أن تضعها المقدمة أمام القارئ، والحيز المحدود الذي يجب أن تظهر فيه، كان في كتابة المقدمات تحديا كبيرا للباحث ولقدرته على إقناع من يقرأ المقدمة بأهمية الموضوع الذي يريد عرضه.

ولحسن الحظ فإن هناك إطارا عاما وأسسا يمكن اتباعها لكتابة مقدمة علمية جيدة تدفع القارئ وتستثير ميوله. وقبل البدء في إعطاء هذه الأسس يحسن بنا التمييز بين مقدمات البحوث الكمية ومقدمات البحوث الكيفية.

والمقدمة مهمة للغاية سواء في تقرير بحث كمي أو تقرير بحث كيفي. وعلى العموم يمكن القول إن النوعين من المقدمات يتبعان نفس النمط. إذ يحدد الكاتب مشكلة ويحاول تبرير أهميتها. ونظرا لاختلاف مشكلات البحوث الكمية عن مشكلات البحوث الكيفية، فإن نوع المشكلة التي تعرض في المقدمة تختلف تبعا

لنوع البحث. ففي بحث كيفي يصف المؤلف مشكلة يمكن فهمها عن طريق الكشف عن مفهوم أو ظاهرة. ويرى كرزول (Creswell, 2003) أن البحث الكيفي بحث استكشافي ويستخدمه الباحثون لاستكشاف موضوع ما عندما تكون المتغيرات والنظرية المرتبطة بها غير معروفة. ويذكر مورس (Morse, 1991, p. 120) أن خصائص مشكلة البحث الكيفي هي:

١- أن المفهوم "غير ناضج" لأنه لا يقوم بوضوح على نظرية وبحوث سابقة.
٢- الاعتقاد بأن النظرية المتوفرة متحيزة أو غير دقيقة أو غير مناسبة.
٣- الحاجة لاستكشاف ووصف الظاهرات وبناء النظريات.
٤- طبيعة الظاهرة قد لا تكون مناسبة للمقاييس الكمية.

ولهذه الأسباب نجد تنوعا كبيرا في المقدمات المتعلقة بتقارير البحوث الكيفية. أما بالنسبة للبحوث الكمية فإن التنوع أقل في تناول مقدمة التقرير، لأن مشكلة البحث عادة محددة بعدد من المتغيرات الواضحة، التي ترتبط ارتباطا وثيقا بنتائج البحث، ولذلك نجد المؤلفين يلتزمون في مقدمة التقرير بالقواعد العامة لكتابة المقدمة.

ويمكن أسس كتابة مقدمة التقرير فيما يلي:

أ- **الغرض من البحث أو المشكلة:** هناك أربعة معايير لكتابة هذا القسم من التقرير وهي:

١- كتابة الغرض من البحث في وضوح دون غموض في معناه أو صياغته.
٢- تحديد المشكلة في علاقة بين متغيرين أو أكثر مع ذكر مجتمع الدراسة.
٣- اتفاق المتغيرات المذكورة في المشكلة مع المتغيرات المعرفة إجرائيا في منهج الدراسة، وكذلك مع الأدوات المستخدمة في البحث.
٤- اتفاق المجتمع المذكور في المشكلة مع عينة البحث في الجزء الخاص بمنهج الدراسة.

ب- مراجعة البحوث السابقة: هناك معياران لما يضمنه التقرير من مراجعات للبحوث السابقة المرتبطة بمشكلة البحث هما:

١- سبب اختيار المشكلة التي يدرسها.
٢- ما هي مبررات النتائج المتوقعة كما تعرضها فروض البحث.

ومعنى هذا أن مراجعة البحوث السابقة يجب أن تبرز بشكل واضح مدى أهمية المشكلة المطروحة للدراسة، كما تبين الأسس المنطقية للفروض.

ج- **الفروض (أو الأسئلة):** يجب الالتزام بالمعايير الأربعة التالية عند كتابة هذا القسم من تقرير البحث. وهذه المعايير هي:

١- صياغة الفرض أو السؤال في وضوح وإيجاز.

٢- أن يحدد الفرض علاقة بين متغيرين.

٣- صياغة الفروض بحيث يمكن اختبارها.

٤- تدعيم الفروض بأساس منطقي مستمد من نظرية معينة أو دراسات سابقة أو من الخبرة الشخصية.

ويجب أن تتكامل الأقسام الثلاثة المذكورة في المقدمة، بحيث تتابع عناصر المقدمة في انسياب بادئة بالعموميات ومنتهية بالخصوصيات. بحيث يبرز فيها خمسة خصائص:

١- أساس منطقي عام مستمد من البحوث السابقة.

٢- أساس منطقي خاص مستمد أيضا من البحوث السابقة.

٣- الغرض من البحث أو عرض المشكلة.

٤- الأسس المنطقية المحددة للفروض مستمدة من البحوث السابقة.

٥- صياغة فروض البحث.

ويمد الأساس المنطقي العام والخاص الباحث بما يدعم اثنين أو أكثر من متغيرات الدراسة. ولكن كثيرا ما يكون هناك أساس منطقي لمتغير واحد فقط. وهذا الأساس المنطقي يجب أن يكون واضحا في مشكلة البحث أو الغرض منه. وإذا كان هناك عدة فروض يجب أن تكون الأسس المنطقية واضحة أيضا بالنسبة لكل فرض.

منهج البحث: يصف هذا القسم بالتفصيل كيف أجريت الدراسة بحيث يتمكن القارئ من تقويم مدى سلامة المنهج المستخدم وملاءمته للدراسة، وصدق وثبات النتائج. كما أنه يمكن الباحثين المتمرسين من تكرار الدراسة، إذا رغبوا في ذلك.

ومن المتعارف عليه تقسيم منهج الدراسة إلى أقسام فرعية يتناول كل قسم منها جانبا مختلفا وهذه الأقسام هي: العينة، والأدوات، والإجراءات. ويجب أن يراعي الباحث عند كتابة هذا الجزء ألا يكتب إلا المعلومات الضرورية الكافية لفهم الدراسة، وتكرارها عند الحاجة. والاختصار الشديد يترك القارئ في حيرة يتساءل عن أشياء وفيما يلي نبذة عن كل من هذه الأقسام:

أ-**العينة:** عند كتابة القسم الخاص بالعينة في تقرير البحث لابد من ذكر بيانات تتعلق بالجوانب التالية:

١- الأفراد الذين شاركوا في الدراسة وطبيعتهم. هل جميعهم من التلاميذ، أم

من فئات أخرى؟ وما هي خصائصهم من حيث النوع والنوعية والصف إلى غير ذلك من الخصائص؟

٢- عدد أفراد العينة بشكل عام وعدد الأفراد في كل مجموعة فرعية.

٣- كيفية اختيار أفراد العينة، وكيفية تعيين المجموعات.

٤- عدد الأفراد الذين تسربوا من الدراسة وأنواعهم وأسباب تسربهم.

٥- في حالة إعطاء أجور أو وعود معينة أو هدايا لأفراد العينة يجب ذكرها.

٦- تحديد موقع أو مواقع الدراسة من حيث المنطقة الجغرافية، والهيئات والمؤسسات التي ينتمي إليها أفراد العينة، كالمدارس، أو الكليات، أو غير ذلك.

ب- إجراءات البحث: يجب أن يحتوي هذا القسم الفرعي من التقرير على خطوات واضحة ومحددة لإجراءات البحث، وعلى تعريف إجرائي لمتغيرات الدراسة المستقلة أو التصنيفية، وذلك لتمكين الباحثين إذا رغبوا في تكرار هذه الإجراءات. وهناك عدة معايير يجب استيفاؤها:

١- وصف وتلخيص كل خطوة من خطوات البحث وصفا واضحا ودقيقا.

٢- تعريف كل متغير مستقل (أو تصنيفي) تعريفا إجرائيا.

٣- ذكر جميع الخصائص الأساسية اللازمة لإعادة إجراء الدراسة.

٤- تكوين مجموعات الدراسة والتعليمات التي أعطيت لكل مجموعة.

٥- الإجراءات الخاصة لاستبعاد أثر المتغيرات الخارجية.

٦- تدريب الباحثين.

جـ- أدوات البحث: الغرض من هذا القسم الفرعي هو إعطاء وصف كامل ودقيق وإجرائي للمتغيرات التابعة أو المتغيرات المحكية بالدراسة. وفيما يلي العناصر الضرورية التي يجب مراعاتها عند إعداد هذا الجزء:

١- المقياس أو الاختبار المستخدم لتقويم كل متغير تابع (أو محكي).

٢- المجتمع الذي بني عليه المقياس أصلا.

٣- نوع الدرجة التي يعطيها كل مقياس ومدى درجات المقياس.

٤- ثبات كل مقياس وأسلوب الثبات المستخدم. ويلاحظ أن يكون الثبات مرتبطا بطريقة استخدام المقياس. فلا يصح مثلا إعطاء معلومات عن ثبات المقياس ككل في حين أن الباحث يستخدم مقاييس فرعية لهذا المقياس. ففي حالة استخدام مقاييس فرعية لابد أن يعطي الباحث الثبات لكل مقياس فرعي.

٥- الأدلة المتعلقة بصدق كل مقياس، ومبررات استخدام المقياس مع كل

متغير تابع (أو محكي).

٦- عندما يبني الباحث مقاييسه الخاصة لابد من إعطاء أمثلة كافية للفقرات أو الأسئلة المستخدمة، مع وصف كامل لإجراءات إنشاء المقياس يتضمن كل العناصر الخمسة السابقة.

ويلاحظ أن الأقسام الفرعية الثلاثة لمـ نهج الدراسـ ـة (العينـ ـة والإجـ ـراءات وأدوات البحث) هي التي تعطينا المعلومات الأساسية عن البحث وتصميمه. ولذلك فإن منهج البحث إذا كتب بطريقة سليمة ومتكاملة وواضحة فإنه يجيب على الأسئلة الثلاثة التالية:

١- **من؟** أفراد العينة.
٢- **كيف؟** إجراءات البحث.
٣- **ماذا؟** الأدوات المستخدمة.

النتائـج: يهدف هذا القسم من التقرير إلى تلخيص نتائج المعالجات الإحـ ـصائية. وهناك خمسة أقسام فرعية للنتائج تتضمن الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي على النحو التالي:

أ- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، ويمكن أن يأتي هذا القسم الفرعي في نهاية القسم الخاص بالمنهج كما ذكرنا من قبل.
ب-نتائج الإحصاء الوصفي.
ج- المسلمات الضرورية لاستخدام الإحصاء الاستدلالي.
د- نتائج الإحصاء الاستدلالي.
هـ- ما يؤيد أو يعارض هذه النتائج من البحوث السابقة.

وبالإضافة إلى ما سبق يمكن للتقرير أن يتضمن في هذا القسم، وبخاصة إذا كانت الدراسة معقدة بعض الرسوم البيانية التوضيحية لبيان بعض العلاقـ ـات بـ ـين المتغيرات.

المناقشة والخلاصة: يهدف هذا القسم الأخير من التقرير إلى تحديد المضامين النظرية أو التربوية أو النفسية للنتائج. كما يهدف إلى إضفاء معنى علـ ـى النتـ ـائج التي كانت دالة إحصائيا. وبشكل عام يجب أن يكتب هذا القـ ـسم بحيـ ـث يلخـ ـص بوضوح أربعة أنواع من المعلومات هي:

أ- إعادة صياغة المشكلة والفروض والتأكيد على مدى تأييد النتائج أو رفـ ـضها للتنبؤات التي توقعتها الفروض. ويساعد هذا الجانب علـ ـى ربـ ـط المـ ـشكلة

وتكاملها مع باقي أقسام التقرير.

ب- شرح المضامين والمعاني التربوية والنفسية والنظرية للنتائج. وهذا الجانب هام للغاية حتى ولو كانت النتائج غير دالة، فيجب أن يشرح الباحث هذا الأسباب التي يعتقد أنها وراء ذلك. وهذا يساعد بالتالي على ربط هذا القسم من التقرير بالأقسام الأخرى. ويلاحظ أن هذا الجانب المتعلق بمضامين النتائج هو أطول جانب من المناقشة، وهو الذي يعبر عن خلاصة البحث.

ج- مناقشة حدود النتائج ويكون التركيز هنا على العوامل التي كان لها أثرها على الصدق الخارجي للبحث. وهذا الجانب مختصر لا يجاوز فقرة واحدة.

د- اقتراح بعض البحوث المستقبلية التي قد يكون في مقدورها الإجابة على بعض التساؤلات التي لم يتيسر الإجابة عليها في البحث، أو التي تهدف إلى متابعة بعض جوانب الدراسة، إلى غير ذلك من المقترحات. ويراعى أن تكون هذه المقترحات مختصرة على قدر الإمكان.

أسلوب كتابة التقرير:

نظرا للطبيعة الدقيقة للتقرير فإن الطريقة التي يكتب بها التقرير لها أهمية كبيرة للقارئ. ويجب أن يلتزم الباحث بالأسلوب الذي يعكس التفكير الدقيق ويبتعد ما أمكن عن الأسلوب ذي الطابع الإنشائي. ويتصف الأسلوب السليم الفعال بالموضوعية والوضوح والدقة. وعندما يحاول الباحث وصف شيء ما يجب ألا يتخذ موقف الأديب المبتكر عندما يكتب. وإلى جانب ذلك يجب أن يكتب التقرير في لغة عربية سليمة خالية من الأخطاء الهجائية أو اللغوية أو النحوية، كل هذا مع وضوح التفكير وتقديم أفكار متتابعة بشكل منطقي وفي انسياب يشجع القارئ على الاستمرار في قراءة التقرير حتى نهايته. وقد جاء في دليل النشر الذي أصدرته رابطة علم النفس الأمريكية (APA, 2001, pp. 31-39) مجموعة من القواعد حول أسلوب كتابة تقارير البحوث وفيما يلي أهم هذه القواعد:

١- **عرض الأفكار بشكل منظم:** من المهم جدا تنظيم الأفكار والمفاهيم ووحدات البحث تنظيما متماسكا، يساعد على تتابع فقرات البحث في سهولة وانسياب وبشكل معقول. ويجب أن تعرض الأفكار، سواء كانت مادة هذه الأفكار كلمة، أو جملة، أو فقرة، أو أكبر من ذلك، عرضا منظما. ويجب على الباحث أن يحقق الاستمرار في الكلمات، والمفاهيم، وفي تتابع العناصر، من بداية التقرير حتى نهايته، حتى يفهم القارئ ما يعرضه الباحث. ويرتبك القراء إذا اختلطت الكلمات أو العبارات في الجمل، أو إذا ابتعد الباحث عن اللغة العادية المألوفة،

أو ازدحم تتابع الأفكار بفيض غير ضروري من الكلمات أو الأمور غير المرتبطة بالموضوع.

ويمكن تحقيق التتابع والاستمرار بعدة طرق. منها استخدام علامات الترقيم التي تربط بين الأفكار، وترشد القارئ إلى الوقفات التي تتخلل الكلام، مما يشعره بأن ما يقرأه، قريب جدا من الكلام المسموع، مما يشعره بالألفة بما يقرأ. ولا يجب الإفراط في استخدام نوع واحد من علامات الترقيم مثل الفاصلة أو الشرطة، بل يجب أن يستخدم جميع علامات الترقيم في اعتدال وتناسق يساعد على سلاسة التعبير. فالغرض من استخدام علامات الترقيم هو المساعدة على تدعيم المعنى وإبرازه.

ومن الأمور الأخرى التي تحقق الاستمرار استخدام الأسماء الموصولة والكلمات التي تربط بين الجمل. واستخدام هذه الكلمات يساعد على انسياب الأفكار وبخاصة عندما تكون معقدة أو مجردة. ومن الأدوات التي تساعد على ربط الأفكار بعضها ببعض: ثم، وبعد، ولذلك، ومن ثم، ولكن، وإلا أن، وغيرها. فبعض هذه الأدوات يربط بين الأفكار، وبعضها الآخر يبرز علاقات العلة والمعلول. ونظرا لأن اللغة العلمية لغة دقيقة فمن الأفضل الاقتصار على استخدامات هذه الكلمات استخداما زمنيا مؤقتا، بحيث تساعد الكاتب على توصيل المعنى السليم إلى القارئ.

٢- **استخدام الكلمة بدقة:** فمن المهم استخدام الكلمات بطريقة تجعل معنى الكلمة واحدا في التقرير، وتوصل بالضبط ما يريده الباحث. مثال ذلك استخدام كلمة **يشعر** لتعني **يفكر**، أو استخدام بعض الكلمات العامية، أو استخدام الكلمة الأجنبية في الوقت الذي يستطيع فيه الباحث اختيار كلمة عربية تعطي نفس المعنى.

٣- **سلاسة التعبير:** تختلف الكتابة العلمية عن النثر الأدبي، فكلاهما يخدم غرضا مختلفا. فالأساليب التي تستخدم في الكتابة الأدبية من سجع وجناس، وغموض أحيانا، وزخرف الكلام، والعبارات الإنشائية التي قد تتصف بالإطناب، والاهتمام بجمال التعبير، كلها تعتبر أمرا غريبا على الكتابة العلمية. وتتصف الكتابة العلمية بتجنب أساليب التعبير الإنشائي والالتزام بالوضوح والكتابة المنطقية.

وأحيانا ما يغيب على الباحث بعض المشكلات فيما كتب، مثال ذلك ما قد يوجد

بتقريره من تناقضات يسهل على القارئ اكتشافها، ويرجع ذلك إلى أنه قضى وقتا طويلا جدا قريبا من مادته مما قد يفقده الموضوعية، ولذلك فإن إعطاء النسخة الأولى من التقرير لأحد الزملاء لقراءته، قد يكشف عن مثل هذه التناقضات. ويمكن للباحث نفسه اكتشاف ما قد يوجد بالتقرير من غموض، أو بعد عن الموضوع، أو حدة في التعبير، وذلك بأن يضع التقرير بعد الانتهاء منه جانبا، ثم يعود إليه بعد فترة، وفي هذه الحالة سوف يقرأه غالبا بنظرة جديدة، ويكون قادرا على اكتشاف ما به من عيوب، فيصلحها.

وإذا اكتشف الكاتب أنه بعد إعادة قراءة التقرير بعض الفجائية في التعبير، مثل الانتقال من موضوع لآخر دون التمهيد لذلك، فيمكنه إضافة بعض الفقرات أو العبارات الانتقالية التي تساعد على التخلص من الفجائية في التعبير. ومن المحتمل أن الباحث ترك فكرة ما قبل أوانها، وإذا اكتشف ذلك فيمكنه أن يضيف للمناقشة ما يساعد على التخلص من هذا العيب.

٤- **تجنب الغموض:** ينتج الغموض من ألفة الباحث الشديدة بدراسته لدرجة أنه قد لا ينتبه لبعض الجمل غير الواضحة. والباحثون يفهمون المعنى المقصود مما يكتبون، لا لوضوح معناه، ولكن لانهماكهم في البحث، ومعرفتهم بكل دخائله، ولذلك قد نجد في التقارير كثيرا من الجمل المركبة المتتابعة التي تربك القارئ دون أن ينتبه الكاتب إليها، وكذلك استخدام الصفات والنعوت بكثرة، مما يجعل المعنى معقدا. ومما يقلل من وضوح المعنى استخدام الأرقام والرموز لتعبر عن المجموعات الفرعية، والأفضل استخدام كلمة تعبر عن المجموعة فبدلا من استخدام رقم (١) يمكن كتابة المجموعة التجريبية، وبدلا من المجموعة رقم (٢) يمكن كتابة المجموعة الضابطة، وهكذا.

٥- **اقتصادية التعبير:** الكتابة الجيدة تنساب في سلاسة. وهناك عدة مبادئ للكتابة تساعد على ضمان حسن التعبير. منها استخدام الانتقال المناسب من فكرة إلى فكرة، وتجنب كتابة الأفعال بأزمنة مختلفة في وقت واحد، كما يجب أن يتناسب الفعل والفاعل لغويا. ولعل أصعب هذه القواعد هو الانتقال من فكرة لأخرى، إذ كثيرا ما نجد موضوعات تقدم فجأة، وموضوعات أخرى تنتهي قبل أن يكتمل نموها. ويجب أن يكون زمن الفعل واحدا في كل فقرة، ولكن يمكن استخدام أزمنة مختلفة خلال التقرير كله. فأحيانا يكون من المناسب استخدام الفعل في زمن معين. فالنتائج مثلا يجب عرضها في الزمن الماضي، أما التعميمات والفروض فيجب صياغتها في الزمن الحاضر. ويترتب على ذلك كتابة البحوث

السابقة في الفعل الماضي. أما عند مناقشة النتائج فمن الأفضل كتابتها في الزمن الحاضر على شكل محاورة بين الكاتب والقارئ، ومن النادر استخدام الأفعال في زمن المستقبل.

ومن الأفضل أن يكتب الباحث تقارير البحوث بطريقة تجعل القارئ يركز على المعلومات التي يقرأها، ولا يتشتت بالجناس وزخرف الكلام، والسجع والتعبيرات الشعرية من فترة لأخرى. وكانت البحوث تكتب في صيغة الغائب مع التركيز على المبني للمجهول، وكان هذا التقليد ساريا إلى عهد قريب، ولكن بدأ التحول حديثا إلى الكتابة في صيغة المتكلم مع المبني للمعلوم ولكن في حكمة، والغرض من ذلك الحصول على كتابة أكثر دقة واختصارا. ويمكن تجنب صيغة المذكر والمؤنث باستخدام صيغة الجمع، فبدلا من أن نقول 'يقوم الباحث'، نقول 'يقوم الباحثون'.

٦- **الحصول على تغذية راجعة:** من الأفضل أن يطلب الشخص المساعدة والنقد من الآخرين حول ما يكتبه (وبخاصة من خارج الحقل الأكاديمي)، وذلك للحصول على تغذية راجعة فيما يكتب بأسلوب الكتابة، وقد يصعب على الفرد أن يطلب من الآخرين قراءة ما يكتب، ولكن إذا كان الباحثون يهتمون بأن تكون كتاباتهم جيدة يمكنها إيصال المعلومات بسهولة إلى الآخرين، فمن الضروري لهم طلب مساعدة الآخرين بعرض ما كتبوا عليهم والحصول على تغذية راجعة منهم حول ما كتبوه.

والخلاصة أن إتقان كتابة التقرير أمر هام للغاية، لأن تقرير البحث العلمي يكون محدود القيمة إذا لم يتم ربط النتائج ربطا فعالا بغيرها. ويختلف هذا كما سبق أن ذكرنا عن الكتابة الأدبية، ففي كتابة التقرير لا يحاول الباحث تسلية القارئ، أو إمتاعه بحلو الكلام، وإنما يقدم مادة علمية لها قواعد، ولها أصول، فهو يقدم مشكلة ويشرح الطرق المختلفة التي استخدمها لاختبار هذه المشكلة، ثم يجمع البيانات الواقعية التي تحقق صدق أو عدم صدق فروضه، ويلزم لذلك أن يعرض التقرير عرضا منطقيا موضوعيا بعيدا عن الجدل العاطفي غير العلمي.

مراجع البحث:

المراجع هي وسيلة الكاتب في توثيق ما يرجع إليه من بحوث سابقة. وفي هذه الحالة تشبه البيانات التي جمعها الباحث عندما يستخدمها لتدعيم تفسيراته وما يصل إليه من خلاصات. وجميع المصادر التي يذكرها الباحث في المتن يجب أن

تظهر في قائمة المراجع في نهاية التقرير، كما يجب أن تظهر جميع المراجع التي تذكر في القائمة النهائية في المتن. ويجب أن تكون قائمة المراجع محكمة بمعنى أنها تقدم مصادر كافية لتدعيم البحث. ولذلك يجب اختيار المصادر اختيارا سليما، وذكرها في متن البحث بدقة. وإذا رجع الباحث إلى ملخص بحث ما ولم يرجع للبحث الأصلي، يجب أن يذكر الباحث ذلك عند الإشارة إلى هذا المصدر. ويجب أن يلتزم الباحث بالأساليب المتعارف عليها في الإشارة للمصادر، حتى تكون مصادره دقيقة وكاملة ومفيدة للباحثين الآخرين والقراء.

ويجب على الباحث ما أمكن أن يدعم عباراته باستخدام الأعمال الأمبيريقية، كمناهج البحث والنتائج المستخدمة في الدراسات المختلفة. وإذا أشار الباحث إلى دراسة غير أمبيريقية يجب أن يكون ذلك واضحا عند الإشارة للمرجع. ويجب كذلك عندما يرغب الباحث في إحالة القارئ إلى معلومات إضافية، أو خلفية عن الموضوع، أن يجعل ذلك واضحا، فيقول "لمراجعة هذه الأفكار، انظر (المؤلف، السنة)."

وسوف نتناول فيما يلي أسلوب الإشارة إلى المراجع في متن البحث، ثم نذكر أسلوب عرض المراجع في قائمة المراجع. وسوف نتبع الأسلوب الذي وضعته رابطة علم النفس الأمريكية في كتابها الصادر عام ٢٠٠١ تحت عنوان "*دليل النشر لرابطة علم النفس الأمريكية* (الطبعة الخامسة)"

Publication Manual of the American Psychological Association, (Fifth edition)

أولا: الإشارة للمراجع في متن البحث:

رغم أنه لا توجد اختلافات أساسية في أسلوب الإشارة للمراجع في المتن بين المراجع العربية والمراجع الأجنبية، إلا أن هناك اختلافا في طريقة ذكر اسم المؤلف. إذ يجب على الباحث أن يستخدم الأسلوب المتعارف عليه في الإشارة للأسماء في العربية حيث يذكر اسم الكاتب الأول ثم الاسم الثاني. وقد درج بعض الباحثين على ذكر الاسم الأخير كما هو متبع في البحوث الأجنبية إلا أن هذه الطريقة تبدو غريبة على القارئ العربي، الذي تعود على ذكر الاسم كاملا، بادئا بالاسم الأول. وعلى هذا تكون الإشارة إلى المرجع في المتن كما يلي:

- ويذكر عبد العزيز القوصي (١٩٧٠) أن ....
- ويعرف الذكاء إجرائيا بأنه .... (أحمد زكي صالح، ١٩٧٣).

ويجب توثيق التقرير من بدايته إلى نهايته وذلك بذكر المؤلف وتاريخ نشر المرجع الذي رجع إليه الباحث. ويساعد هذا الأسلوب القارئ في التعرف عل ى المراج ع ويمكنه من تحديد المرجع في القائمة الأبجدية في نهاية التقرير. وفيما يلي أن واع الإشارة للمراجع في المتن:

١- **ذكر مرجع واحد لمؤلف واحد:** يذكر اسم المؤلف والسنة على النحو التالي:

- وقد قارن روجرز (Rogers, 1994) زمن الرجع.
- وفي دراسة حديثة عن زمن الرجع (Rogers, 1994).
- ويعرف أحمد زكي صالح (١٩٧٣) الذكاء إجرائيا.
- وترجع أسباب التأخر الدراسي إلى ٠٠٠ (عبد العزيز القوصي، ١٩٧٠).

ويلاحظ أن اسم المؤلف يظهر كجزء من النص كما هو الحال ف ي المث ال الأول عن روجرز، والمثال الأول عن أحمد زكي صالح. وفي هذه الحالة تذكر سنة النشر فقط بين قوسين بعد اسم المؤلف الوارد في ال نص. وإذا ذكر اسم المؤلف لاحقا كما في المثال الثاني لروجرز، والمثال الثاني ع ن عبد العزيز القوصي، يذكر اسم المؤلف والسنة وبينهما فاصلة. وفي بعض الحالات النادرة التي يذكر فيها اسم المؤلف والسنة في الم تن، لا ت ضاف معلومات أخرى بين قوسين.

- وفي عام ١٩٩٤ قارن روجرز

وضمن الفقرة الواحدة لا يحتاج الأمر إلى ذكر السنة مرة أخرى إذا لم يكن هناك احتمال بخلط هذه الدراسة بدراسة أخرى.

- وفي دراسة حديثة عن زمن الرجع وص ف روج رز (Rogers, 1994) طريقة ٠٠٠ كما وجد روجرز أيضا ٠٠٠

٢- **عمل واحد لعدة مؤلفين:** إذا كان هناك مؤلفان لنفس العمل يجب ذك ر اس م المؤلفين باستمرار في كل مرة يشار فيها للمصدر في المتن. وإذا كان هن اك ثلاثة أو أربعة أو خمسة مؤلفين فإنه يجب ذكر الأسماء كلها في أول مرة يشار فيها إلى المصدر، وفي كل إشارة تالية لنفس المصدر يذكر اسم المؤلف الأول فقط يعقبه 'وآخرون' إذا كان المؤلفين لكتاب عربي، وإذا كان المصدر أجنبي ا يعقب المؤلف الأول 'et al.' ويلاحظ عدم وضع خط تحت 'al' كم ا يج ب وضع نقطة بعدها. ولا تذكر السنة إلا مرة واحدة إذا كانت الإشارة للمرجع في نفس الفقرة.

♦ وقـد وجـد واسرستين وزابـولا وروزن وجرسـتمان وروك (Wasserstein, Zappulla, Rosen, Gerstman, and Rock, 1994)

وذلك إذا كانت الإشارة للمرة الأولى. أما إذا كانت الإشارة للمرجع بعـد ذلك فيكفي ذكر اسم المؤلف الأول على النحو التالي:

♦ وقد وجد واسرستين وآخرون (Wassertein et al., 1994).

٣- **عمل واحد لستة مـؤلفين:** في هذه الحالة يشار للمؤلـف الأول فقـط يعقبـه 'وآخرون' في اللغة العربية، و 'et al.' في اللغة الأجنبية. وإذا كـان ذكـر الصيغة المختصرة للمرجع تتشابه مع الصيغة المختصرة لمرجع آخر، يجب في هذه الحالة ذكر عدد من الأسماء يكفي للتمييز بين المصدرين، مثال ذلك:

♦ (Kosslyn, Koenig, Barrett, et al., 1992)

♦ (Kosslyn, Koenig, Gabrieli, et al., 1992)

٤- **جماعة المؤلفين:** إذا كان المؤلفون جماعة (مؤسسة، أو رابطـة، أو هيئـات حكومية، أو مجموعة دراسية) يجب ذكر اسم الجماعة في كل مرة يشار فيهـا إلى المرجع. وعند ذكر اسم الجماعة لأول مرة يذكر الاسم كاملا للجماعة وإذا كان هناك اختصار لهذا الاسم، يذكر الاختصار عقب الاسم في أول مرة يـشار فيها للمرجع، ثم يذكر الاختصار بعد ذلك فقط، مثال ذلك عنـد ذكـر مرجـع لرابطة علم النفس الأمريكية ففي أول مرة يشار فيها للمصدر:

♦ (American Psychological Association (APA), 2001)

♦ وفي المرات التالية (APA, 2001)

٥- **الأعمال التي لا مؤلف لها أو مجهولة المؤلف:** عندما يكون المؤلف مجهـولا أو غير معروف يذكر اسم العمل مقرونا بسنة النشر بين أقواس مزدوجة مثـال ذلك:

("تقرير تطور التعليم" ١٩٦٥)

وتعامل التقارير الشرعية معاملة التقارير التي لا مؤلف، مثـال ذلـك حـالات المحاكم، والتشريعات الحكومية.

٦- **ذكر أكثر من مرجع داخل مجموعة واحدة من الأقـواس:** ترتـب المـصادر المتعددة التي تذكر داخل نفس القوسين بنفس ترتيبها في قائمة المراجع في نهاية

التقرير، وإذا كان هناك عملين لمؤلف واحد ترتب حسب تاريخ الذ شر. أم ا المراجع التي ما زالت تحت الطبع فتذكر كآخر مصدر داخل القوسين.

وإذا كان هناك أكثر من مصدر لنفس المؤلف أو المؤلفين نشرت في سنة واحدة فيضاف الحروف الأبجدية أ، ب، ج بعد السنة. مثال ذل ك ١٩٩٤أ، ١٩٩٤ب، وهكذا.

ثانيا: قائمة المراجع:

الغرض من قائمة المراجع في نهاي ة التقري ر توثي ق التقري ر وي وفر المعلومات الضرورية للتعرف على المراجع والرجوع إليه عند الحاج ة. ول ذلك يجب على الباحثين اختيار مصادرهم بعناية، بحيث لا يدرج في القائمة إلا المصادر التي استخدمت في إعداد البحث وتقريره. ويلاحظ أن قائمة المصادر تذكر الأعمال التي تدعم بحثا معينا. وهذا بعكس القائمة الببليوجرافية التي تتضمن أعمالا القصد منها توفير خلفية عن المراجع لاستخدامها في قراءات إضافية، كما قد تحتوي على عبارات وصفية. إلا أن معظم المجلات التي تنشر تقارير البحوث تتطل ب قائم ة بالمراجع وليس قائمة ببليوجرافية.

ويجب عرض المراجع في القائمة وفقا للحروف الأبجدية للمؤلفين. وتب دأ القائمة بعرض المراجع العربية مرتبة حسب الحروف الأبجدية للاسم الأول للمؤلف أو المؤلفين كما سبق ذكره من قبل عند الكلام على الإشارة للمراجع في متن البحث. وبعد الانتهاء من المراجع العربية تعرض المراجع الأجنبي ة. وقائم ة المراج ع الموجودة في نهاية هذا الكتاب تتبع هذا الأسلوب في ذكر المراجع.

١- **توافق المتن وقائمة المراجع:** يجب أن تظهر جميع المراجع التي ذكرت ف ي المتن في قائمة المراجع في نهاية التقرير. ويجب أن يتأكد الباحث من المرجع يظهر في المكانين، وأن الإشارة للمرجع في متن البحث وذك ره ف ي القائم ة متطابقان في الاسم والسنة. وعدم الالتزام بهذه القاعدة يفق د البح ث قيمت ه، وسوف ترده المجلة أو جهة النشر إلى الباحث لإجراء التعديلات الضرورية.

٢- **بناء قائمة مراجع دقيقة وكاملة:** أحد أغراض قائمة المراجع تمكين الق ارئ من الرجوع إلى المرجع واستخدامه. ولذلك يجب أن تكون البيانات ف ي ه ذه القائمة صحيحة وكاملة. ويحتوي كل مرجع عادة على العناص ر ال ضرورية لتحديده وتمكين البحث عنه في المكتبة. وهذه العناصر هي:

- المؤلف

- سنة النشر
- العنوان
- وبيانات عن الناشر

وخير وسيلة للتأكد من أن المعلومات عن المصدر دقيقة وكاملة، هي مراجعة المصدر نفسه. ويجب الاهتمام بوجه خاص بالأخطاء الهجائية للأسماء وبخاصة تلك المكتوبة باللغة الأجنبية، وبسلامة ودقة عنوان المجلة، والسنوات، وأرقام المجلدات والصفحات. والباحثون هم المسئولون عن جميع المعلومات المذكورة عن المرجع. وتؤسس قائمة المراجع الموضوعة بعناية مصداقية الباحث باعتباره باحثا جادا وحريصا. وذلك بعكس القائمة غير الدقيقة التي تظل عقبة في وجه الباحثين الذين يودون استخدامها.

٣- **الاختصارات:** تتضمن المراجع الأجنبية بعض الاختصارات، ويجب الالتزام بالاختصارات المقبولة للكتب وغيرها من المنشورات. وقد أورد دليل النشر (APA, 2001) الاختصارات التالية كنموذج:

chap.	Chapter	فصل
ed.	Edition	الطبعة
Rev. ed.	Revised edition	مراجعة
2^{nd} ed.	Second edition	الطبعة الثانية
Ed. (Eds.)	Editor (Editors)	المحرر (المحررون)
Trans.	Translator (s)	المترجم (المترجمون)
Vol.	Volume	المجلد
vols.	Volumes	المجلدات
No.	Number	عدد
Pt.	Part	جزء
Tech. Rep.	Technical Report	تقرير فني
sppl.	Supplement	تكملة

٤- **مكان النشر:** يجب إعطاء اسم المدينة التي تم فيها النشر. وإذا كانت المدينة غير معروفة يجب إقران المدينة بالولاية أو المحافظة أو الدولة التي توجد بها.

٥- **ترتيب المراجع في القائمة:** فيما يلي مبادئ ترتيب المداخل في قائمة المراجع.

- ♦ ترتب المراجع في قائمة المراجع العربية وفقا للاسم الأول للمؤلف الأول، وفي المراجع الأجنبية وفقا للاسم الأخير للمؤلف الأول.
- ♦ يتم الترتيب الأبجدي حرفا بحرف كما هو موجود بالقواميس.
- ♦ ترتب المراجع المتعددة للمؤلف الواحد على النحو التالي:
- ♦ ترتب المراجع المتعددة لمؤلف واحد حسب السنة.

Kim, L. S. (1991)

Kim, L. S. (1994)

- ♦ يسبق المرجع ذو المؤلف الواحد المصدر ذا المؤلفين المتعددين.

Kaufman, J. R. (1991)

Kaufman, J. R. & Cochran, D. F. (1987)

- ♦ إذا كان المؤلف الأول واحدا في أكثر من مرجع مع اختلاف المؤلف الثاني أو الثالث، ترتب المراجع حسب الحروف الأبجدية للاسم الأول للمؤلف الثاني في المراجع العربية، والاسم الأخير في المراجع الأجنبية.

Kaufman, J. R., Jones, K., & Cochran, D. F. (1992)

Kaufman, J. R., Wong, D. F. (1989).

- ♦ المراجع التي لها نفس المؤلفين ترتب حسب سنة النشر، مع البدء بالمراجع الأقدم.

Kaufman, J. R. & Jones, K. (1987).

Kaufman, J. R. & Jones, K. (1990).

- ♦ ترتب المراجع التي لها نفس المؤلف أو المؤلفين ولها نفس تاريخ النشر حسب الحروف الأبجدية للعنوان، مع استبعاد 'ال' في اللغة العربية و A أو The في اللغة الإنجليزية (التي تأتي بعد التاريخ مباشرة). ويستثنى من ذلك المؤلفات التي تتكون من أجزاء، فهذه ترتب حسب رقم الجزء وليس أبجديا.

Kaufman, J. R. (1990a). Control . . . .

Kaufman, J. R. (1990b). Roles of . . . .

♦ إذا تشابه الاسم الأول لمجموعة من المؤلفين في المراجع العربية، والاسم الأخير لمجموعة من المؤلفين في المراجع الأجنبية، فإن هذه المراجع ترتب حسب الاسم الثاني للمؤلفين. وفي هذه الحالة يذكر الحرف الأول من أسماء المؤلفين عند الإشارة للمرجع في المتن (وذلك بالنسبة للمصادر الأجنبية، حيث أن أسماء مؤلفي المراجع العربية تذكر كاملة عند الإشارة إليها في المتن).

♦ تذكر الدوريات الصادرة بشكل منتظم مثل المجلات العلمية والحوليات في قائمة المراجع على النحو التالي:

المؤلف الأول والمؤلف الثاني (السنة). عنوان البحث أو الموضوع. اسم الدورية، العدد، أرقام الصفحات.

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 1190-1204.

♦ تذكر غير الدوريات مثل الكتب في قائمة المراجع على النحو التالي:

Robinson, D. N. (Ed.). (1992). Social discourse and moral Judgment. San Diego, CA: Academic Press.

♦ تذكر الرسائل الجامعية غير المنشورة للماجستير والدكتوراه على النحو التالي:

Wifley, D. E, (1989) ***Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese.*** Unpublished Doctoral dissertation. University of Missouri, Columbia.

الوسائط السمعية والبصرية:

وهذه تشمل الأفلام السينمائية وبرامج التليفزيون والتسجيلات بأنواعها (السمعية والبصرية). وعند الإشارة إلى هذه الوسائط يكتب الاسم وتوضع وظيفته بالنسبة للعمل بين قوسين (منتج أو مخرج مثلا). ويحدد نوع العمل (فيلم سينمائي، مسلسل تليفزيوني، ندوة تليفزيونية) بين قوسين مربعين. كما يعطي المنشأ الأصلي للعمل (الدولة).

الوسائط الإلكترونية:

الرجوع إلى المصادر على الإنترنت: الإنترنت عبارة عن شبكة عالمية من الحاسبات الآلية المتصلة بعضها ببعض. وبالرغم من أن هناك عددا من الطرق لتصفح المعلومات ومشاركتها مع الآخرين عبر الإنترنت، إلا أن أكثرها شيوعا الواجهة الرسومية على الشبكة العالمية.

وتتوفر المواد على الشبكة، وتعرض بطرق متنوعة يمكن أن تشكل تحديا لأولئك الذين يحاولون الاستفادة منها. وبغض النظر عن الصيغة التي تعرض بها هذه المواد فإن على المؤلفين الذين يستخدمون الإنترنت والذين يشيرون إلى الإنترنت كمرجع مراعاة العنصرين المرشدين التاليين:

١- يجب توجيه القراء بدقة على قدر الإمكان للمعلومات التي يرجع إليها مهما كان ذلك ممكنا. ويجب الإشارة إلى الوثائق الخاصة بدلا من الصفحات الأساسية أو القوائم.

٢- يجب إعطاء عنوان العمل الذي يرجع إليه.

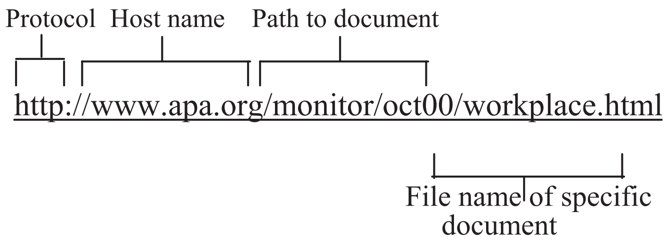
وتشمل الوثائق المتوفرة على الإنترنت مقالات الدوريات (مثل الصحف اليومية والمجلات والمجلات العلمية، والرسائل الاخبارية). وهذه قد تكون مستقلة (مثل تقارير البحوث، والتقارير الحكومية، والكتب الإلكترونية، أو النشرات)، أو قد يكون لها صيغة معينة مرتبطة بالشبكة (مثل صفحة الشبكة، مجموعات الأخبار).

وكحد أدنى يجب أن يتوفر لمرجع الإنترنت عنوان الوثيقة، أو وصفا لها، والتاريخ (تاريخ النشر أو تاريخ تحديثها، أو تاريخ استرجاعها من الإنترنت)، وعنوان للموقع (باستخدام مصطلحات الإنترنت مثل محدد المصدر الموحد URL). ويجب كذلك تحديد مؤلف الوثيقة كلما كان ذلك ممكنا.

وعنوان المصدر الموحد URL هو أهم عنصر في التعرف على الوثيقة،

وإذا لم يستطع الباحث إعطاء هذا العنوان بشكل صحيح فلن يتمكن من الوصول إلى الوثيقة التي يريدها، وسوف يكون هناك شك في مصداقية المرجع المشار إليه. وأهم أسباب إعطاء عنوان خاطئ هو نقل العنوان أو كتابته بشكل غير صحيح. ومن الأسباب الأخرى المهمة لعدم إمكانية العثور على الوثيقة أن تكون قد انتقلت إلى موقع آخر أو محيت تماما.

وعناصر العنوان الموحد هي كما يلي:



ويشير البروتوكول إلى الطريقة التي يستخدم بها متصفح الإنترنت (أو أي برنامج آخر للانترنت) لتبادل البيانات مع خادم الملفات الذي يوجد به الوثيقة التي نبحث عنها. ومن بين البروتوكولات التي تتعرف عليها معظم متصفحات الإنترنت:

- hypertext transfer protocol (http)
- hpertext transfer protocol secure (https)
- file transfer protocol (ftp)

ويجب أن يتبع البروتوكول شرطتان مائلاتان منقوطتان (://)

ويعرف اسم المضيف (Host name) الخادم الذي توجد به الملفات، وهو يمثل على الإنترنت في الأغلب الصفحة الرئيسية للمؤسسة أو الهيئة مثال ذلك (http://apa.org) هو العنوان الرئيسي لرابطة علم النفس الأمريكية. ورغم أن معظم أسماء المواقع المضيفة تبدأ بالرموز "www" إلا أن بعض المواقع لا تستخدم هذه الرموز في الصفحة الرئيسية. فعنوان موقع مؤلف هذا الكتاب على كالإنترنت مثلا هو http://abou-allam.net دون استخدام الرموز الثلاثة السابقة.

ويشير باقي العنوان إلى مسار الحافظة التي تؤدي إلى الوثيقة المطلوبة.

ويلاحظ أن الإشارة تتم للمراسلات الإلكترونية، مثل البريد الإلكتروني، والاتصال عن طريق لوحات الإعلانات، وجماعات المناقشة الإلكترونية في متن البحث باعتبارها اتصالات شخصية.

الإشارة للمراجع التي نحصل عليها بالاتصال المباشر:

Author, I. (date), Title of article. ***Name of periodical*** [On-line], xx. Available: Specify path

Author, I. & Author, I. (date). Title of chapter. In ***Title of full work*** [On-line].. Available: specify path

Author, I., Author, I. & Author, I. (date). Title of chapter. In ***Title of full work*** [On-line].. Available: specify path

- يلاحظ أنه يجب اتباع نفس الأسلوب السابق ذكره ابتداء من صفحة ٥٩٩ في توثيق اسم المؤلف، والتاريخ، وعنوان البحث أو المؤلف.
- ويجب أن يوضح عنصر التاريخ سنة النشر، وآخر طبعة تمت مراجعتها، إذا لم يكن من الممكن تحديد تاريخ النشر، مع تحديد التاريخ بالضبط الذي تم فيه البحث عن المعلومات المذكورة.
- وفي حالة عدم توفر بيانات عن الناشر يجب توفير معلومات عن كيفية استرجاع البيانات تحل محل البيانات المعتادة عن الناشر وتاريخ النشر. إذ يجب توفير معلومات كافية لاسترجاع البيانات. مثال ذلك بالنسبة للمعلومات المتوفرة بشكل واسع على الشبكات، حدد الطريقة المستخدمة للعثور على المادة، مثل بروتوكول (Telnet, FTP, Internet, Web sites) واسم الملف، والحافظة التي يوجد بها الملف.

مثال:

Available FTP: 129.112.128.1 Directory: pub/harnad File: Psyc. 92.3.26 consiousness. 11.bridgeman

(ويستخدم هذا المسار بروتوكول نقل الملفات (File Transfer Protocol) حيث يأخذك إلى الموضوع المطلوب في مجلة إلكترونية بالاتصال المباشر (on-line) هي مجلة *Psycoloquy*).

الملخصات:

Meyer, A. S., & Bock (1992). The tip-of-the-tongue phenomenon: Blocking or partial activation? (On-line). ***Memory & Congnition, 20,*** 715-726. Abstract from: DIALOG File: PsycINFO Item: 80-16351

ولا يجب وضع نقطة في نهاية المسار لأنها تعوق استرجاع البيانات إذ تعتبر علامة مضللة غير صحيحة.

موضوعات المجلات عن طريق الاشتراك:

Central Vein Occlusion Study Group. (1993), October 2). Central vein occlusion study of photocoagulation: Manual of operations [675 paragraphs].

On-line Journal of Current Clinical Trials [Online serial]. Available : Doc. No. 92

- ♦ يجب تحديد طول المقال.
- ♦ لأن هذا المسار متاح فقط للمشتركين في المجلة، يجب إعطاء رقم الوثيقة أو رقم الوصول لاسترجاع البيانات.

المجلات الإلكترونية، المتاحة للجميع:

- ♦ *البريد الإلكتروني*

Funder, D. C. (1994, March). Judgmental process and content: Commentary of Koehler on base-rate (9 paragraphs). ***Psychology*** [On-line serial], ***5***(17). Available E-mail: psyc@pucc Message: Get psyc 94-xxxxx

- ♦ *بروتوكول نقل الملفات*

Funder, D. C. (1994, March). Judgmental process and content: Commentary of Koehler on base-rate (9 paragraphs). ***Psychology*** [On-line serial], ***5***(17). Available FTP: Princeton.edu Directory: pub/harnad/psycoloquy/1994. volume.5 File: psycoloquy.94.5.17.base-rate.12.funder

Johanson, George A. & Hohanson, Susan N. (1996 April). Differential item functioning in survey research (9 pages). Microfiche Paper presented at the Annual Meeting of the American Reseach Association (New York, NY, April 8-12). ***ERIC*** accession No. – ED399293

Zwick, Rebecca & Ercikan, Kadriye (1988 April). Analysis of differential item functioning in the NAEP history assessment. ***Journal of Edudcational Measurement, 26,*** 1, 55-66. ***ERIC*** accession No. – EJ391535

الوسائط الإلكترونية الأخرى

- استخدم نفس أسلوب توثيق المؤلف، التاريخ، والعنوان.
- بعد عنوان العمل، أدخل بين أقواس كجزء من العنوان (أي قبل النقطة) نوع الوسيط الإلكتروني الذي تم الحصول منه على المادة (مثال ذلك: أقراص مدمجة (CD-ROM)، أو شريط تسجيل إلكتروني، أو خرطوشة تسجيل، أو برنامج حاسب آلي).
- يذكر الموقع واسم المنتج والموزع إذا تم توثيق قاعدة بيانات ببليوجرافية كاملة.

ملف إلكتروني أو قاعدة بيانات

National Health Interview Survey—Current health topics: 199 – Longitudinal study of aging (Version 4) (Electronic data tape) (1992). Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics (Producer and Distributor).

- تعطى أسماء المساهمين كما لو كانوا المؤلفين (مثل مصممو المسح أو الدراسة).
- يعطى بدلا من سنة النشر الوقت الذي أصبح فيه ملف البيانات أو قاعدة البيانات متاحا بشكل عام.
- يعطى العنوان، ويذكر مباشرة بعد العنوان بين قوسين مصدر ملف البيانات الإلكترونية. لا تضع نقطة بين العنوان والبيانات التي بين قوسين. (وإذا لم يكن هناك عنوان للعمل، يوضع وصف كامل للمحتوى، بما في ذلك السنة التي جمعت فيها البيانات).
- يعطى الموقع واسم المنتج (الشخص أو الهيئة التي شفرت البيانات) وموقع واسم الموزع (الشخص أو الهيئة التي يمكن الحصول منها على نسخ من الملف). ويوضع بين قوسين بعد الأسماء مباشرة اكتب المنتج والموزع على التوالي).

الملخصات على الأقراص المدمجة:

Author, I. (date) . Title of article [CD-ROM] . ***Title of Journal . xx,*** xxx,xxx. Abstract from: Source and retrieval number

Meyer, A. B., & Bock, K. (1992) . The-tip-of-the-tongue phenomemon: Blocking of partial activation? [CD-ROM] . ***Memory & Cognition, 20,*** 715-726. Abstract from: SilverPlatter File: PsycLIT Item: 80-16351

Bower, D. L. (1993) ***Employee assistant programs supervisory referrals: Characteristics of referring and nonreferring supervisors*** [CD-ROM] . Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 9315947

برامج الحاسب الآلي، أو البرمجيات، أو لغة البرمجة:

Bender report [Computer software] . (1993) . Mebourne, FL: Psychometric Software.

Brecker, S. J., Pratkanis, A. R. (1985). Experiment Command Interpreter for the IBM personal computer [Computer software] . Westminster, CA: Psytec Services.

The Observer 3.0 [Computer software], (1993) . Wageningen, The Netherlands: Noldus Information Technology.

- لا يوضع خط تحت أسماء البرمجيات أو البرامج، أو اللغات.
- إذا كان لفرد ما حقوق ملكية في البرمجيات يذكر اسمه (اسمها) باعتباره المؤلف؛ وإلا تعامل هذه المراجع باعتبارها أعمالا ليس لها مؤلف.
- يعرّف المصدر بين أقواس بعد العنوان مباشرة، باعتباره برنامج للحاسب الآلي، أو لغة حاسب آلي، أو أحد البرمجيات. ولا توضع نقطة بين العنوان والمادة الموضوعة بين قوسين.
- يحدد الموقع واسم الهيئة والعمل المنتج في مكان الناشر.

- تضاف أية معلومات أخرى إذا كانت ضرورية للتعريف وللاسترجاع وفي هذه الحالة توضع بين قوسين في نهاية المدخل (مثال ذلك رقم الطبعة إذا لـ م تكـ ن جزءا من اسم البرنامج).
- للإشارة إلى أحد الأدلة توضع نفس المعلومات. إلا أنه يتم وضع اسم المرجـ ع كبرنامج للحاسب الآلي أو دليل للبرنامج بين قوسين بعد العنوان.

استخدام الجداول:

تمتاز الجداول بفاعليتها إذ تمكن الباحث من عرض كمية كبيرة من البيانات في مساحة صغيرة. وتظهر الجداول عادة القيم الرقمية الدقيقة التي حصل عليهـ ا الباحث، وتكون البيانات مرتبة في أعمدة وصفوف، تساعد القـ ارئ علـ ى مقارنـ ة محتويات الجدول بعضها ببعض، أو بأي مصدر آخر. وليس من الـ ضروري أن تكون محتويات الجدول بيانات رقمية، فقد يشتمل الجدول على بيانات لفظية منظمة بشكل معين لإبراز بعض البيانات التي يريد الباحث إبرازها.

ويجب أن يكون الباحث حريصا في اختيار عدد الجداول التي يضمنها فـ ي تقرير البحث، سواء كان الغرض من إعداد التقرير النشر في مجلة علمية، أو إعداد رسالة للماجستير أو الدكتوراه. وذلك لعدة أسباب منها، أولا، أن القارئ قـ د يجـ د صعوبة في التنقل بين الجداول إذا كان عددها كبيرا، مما قد يفقده تتبع الخط العلمي الذي تهدف الجداول إلى إظهاره. وثانيا، أنه إذا زادت نسبة الجداول علـ ى نـ سبة المتن المتكوب فقد يشكل هذا صعوبة في إخراج البيانات في صورة مطبوعة قابلـ ة للقراءة، فكثرة الجداول تؤدي إلى تقطع المادة المكتوبة في أجزاء كثيرة مما يجعـ ل من الصعب على القارئ تتبعها. وثالثا، أن الجداول صعبة ومعقدة في بنائها، ولذلك تكون تكاليف نشرها أكبر من تكاليف نشر المتن العادي الذي يحتوي على كلمـ ات فقط. ولهذه الأسباب يجب أن يقتصر استخدام الجداول على البيانات المهمة التـ ي ترتبط ارتباطا مباشرا بمحتوى المادة الموجودة في التقرير مـ ع اختـ صار الـ نص المكتوب بحيث تكون الجداول والنص مكملين لبعضهما البعض، ولا تكون الجداول مجرد تكرار للمادة المكتوبة، ولا يكون النص كذلك مليئا بالأرقام التـ ي يمكـ ن أن توضع في جدول (APA, 2001, p. 148). ولذلك يجب أن يحدد الباحث كميـ ة البيانات التي يحتاجها القارئ لفهم المناقشة، ثم يحدد إذا ما كان من الأفضل وضـ ع هذه البيانات في جدول أو شكل، أو كتابتها كنص عادي. وإذا كانت هناك بيانـ ات غير مرتبطة بالنص ارتباطا مباشرا، أو بيانات خارجية، فهذه يمكـ ن حـ ذفها، وإذا

رغب الباحث في إضافتها فيمكن وضعها في الملحق.

وعادة ما تتضمن الجداول بيانات كمية، ولكنها أحيانا قد تحتوي على كلمات تستخدم لعقد مقارنات كيفية.

وتتوقف فاعلية الجداول التي تعطي بيانات كمية عل ى طريق ة تنظيمه ا، بحيث يساعد ترتيب الجدول على نقل المعنى المطلوب للقارئ بوض وح وبمج رد إلقاء نظرة سريعة على بيانات الجدول. وبعد تحديد البيانات المطلوبة في الجدول، وقبل بناء الجدول يجب أن ينتبه الباحث إلى أن (أ) الأرق ام المقرب ة ق د تظه ر الجوانب المميزة للبيانات، وكذلك نواحي الشذوذ التي قد يوجد بها، (ب) من الأسهل المقارنة بين الأرقام على طول الأعمدة أكثر من الصفوف، (ج) متوسطات الأعمدة والصفوف قد تعطي بيانات مركزة تساعد القارئ على دراس ة بيان ات الج دول بسهولة. ولذلك فإن الإعداد الجيد للجداول هو الذي يصنع الفرق بين جدول يرب ك القارئ، وجدول يعلم القارئ.

العلاقة بين الجدول والنص المكتوب:

مناقشة الجداول في النص: الجدول الجيد يضيف للنص ولا يكرره، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق الإشارة للجدول في النص مع بيان ماذا ينظر القارئ في الج دول. ويجب على الباحث أن يناقش البيانات الضرورية فقط، فمناقشة كل دقيقة في الجدول تعني أن الجدول لا لزوم له.

هل يمكن فهم الجدول دون النص؟ يجب أن يكون الجدول ج زءا لا يتج زأ م ن النص، ويجب أن يكون مفهوما دون الرج وع لل نص. ويج ب ش رح مع اني الاختصارات إلا تلك الاختصارات المعروفة مث ل (م للمتوس ط، وع للانح راف المعياري).

الإشارة للجدول: يشار للجدول في النص برقمه، فنذكر مثلا

- كما هو واضح من جدول ٨، كانت الاستجابات ٠٠٠
- ويبدو أن الأطفال ٠٠٠٠ (انظر جدول ٥)

ولا يجب الإشارة للجدول بالقول 'الجدول السابق أو الج دول الت الي'، أو 'الجدول في صفحة ٤٠ مثلا' لأنه لا يمكن تحديد موضع الجدول ورقم الصفحة قبل الانتهاء من طباعة التقرير.

علاقة الجداول بعضها ببعض:

يجب دمج الجداول التي تحتوي على نفس البيانات، إذ يجب ألا تظهر نفس الأعمدة أو الصفوف في أكثر من جدول، ويجب كذلك استخدام نفس الأسلوب وطريقة العرض من جدول لآخر في التقرير الواحد حتى تسهل المقارنة بين الجداول، ويتم ذلك باستخدام نفس الطريقة في بناء الجدول وعنونته، واستخدام نفس المصطلحات *(فلا نستخدم التعزيز في جدول، والتدعيم في جدول آخر مثلا)*.

ترقيم الجداول:

يجب إعطاء الجداول أرقام متسلسلة حسب ترتيبها في التقرير، ولا يجب استخدام الحروف مع الأرقام فلا نذكر مثلا ٤أ، ٤ب، ٤ج، بل ترقم ٤، ٥، ٦، وهكذا. وإذا كان التقرير مكونا من أكثر من فصل ترقم الجداول داخل الفصل مع وضع رقم الفصل سابقا لرقم الجدول. ففي الفصل الأول مثلا ترقم الجداول ١-١، ١-٢، ١-٣، ....، وفي حالة وجود ملاحق للتقرير ترقم الجداول حسب كل ملحق، ففي الملحق أ مثلا ترقم الجداول على النحو التالي: أ-١، أ-٢، ...، وفي الملحق ب: ب-١، ب-٢، ... وهكذا. ويكون ترقيم الجداول في أعلاها.

عناوين الجداول:

يجب إعطاء كل جدول عنوانا مختصرا وواضحا على أن يكون وصفا جيدا لمحتوى الجدول. فلا يكون العنوان:

- مختصرا جدا مثل 'العلاقة بين المنطقة والتحصيل'.
- تفصيليا جدا مثل 'متوسط درجات الطلاب في الاختبار الأول، والاختبار الثاني والاختبار الثالث لتخصصات علم النفس، والاجتماع، والفلسفة'.

والعنوان الجيد يمكن أن يكون كما يلي:

- 'متوسط أداء الطلاب في التخصصات المختلفة'.

ويوضع عنوان الجدول في أعلى الجدول تاليا لرقم الجدول، مثال ذلك:

- جدول ٦ متوسط أداء الطلاب في التخصصات المختلفة. <u>أو</u>
- جدول ٦

  متوسط أداء الطلاب في التخصصات المختلفة

رءوس الجدول:

يصنف الجدول بيانات ذات علاقة ببعضها البعض، مما يمكن القارئ من مقارنتها. وتكون البيانات جسم الجدول، وتساعد رءوس الجدول على تنظيم البيانات داخل الجدول وتعريف الأعمدة تحتها. ويجب أن يكون رأس الجدول مختصرا جدا وألا يزيد عدد حروفه على عرض أوسع بيانات في الصف. مثال ذلك:

سيئ	أفضل:
. . . .	. . .
مستوى الصف	الصف
. . . .	. . .
٣	٣
٤	٤
٥	٥

ويمكن استخدام المختصرات والرموز المعروفة للمصطلحات غير الفنية، (مثال ذلك ٪ للنسبة المئوية، م للمتوسط، ع للانحراف المعياري، كا^{٢} لمربع كاي) في رأس الجدول دون تفسير للرمز أو الاختصار. أما اختصارات المصطلحات الفنية فيجب تفسيرها في ذيل للجدول (هامش الجدول).

ويجب أن يكون لكل عمود رأس مميز له بما في ذلك أقصى عمود في يمين الجدول، ويعطي هذا العمود عادة المتغيرات المستقلة الرئيسية أو المجموعات المختلفة في الدراسة.

جسم الجدول:

الكسور العشرية: يحتوي جسم الجدول على البيانات. وبالنسبة للكسور العشرية، يجب أن يكون عدد الأرقام بعد العلامة العشرية كافيا للتعبير عن دقة القياس، وإذا كان ذلك ممكنا يجب المساواة بين القيم الرقمية المتشابهة. ولا يجب تغيير وحدات القياس أو عدد الأرقام العشرية في العمود الواحد.

الخلايا الفارغة: إذا لم يكن من الممكن ملء بعض الخلايا (نقط الالتقاء بين العمود والصف) لعدم انطباق البيانات عليها تترك الخلية فارغة. وإذا لم يكن من الممكن ملء خلية أو أكثر لعدم توفر أرقام أو عدم الحصول على أرقام لها، توضع شرطة (–) في تلك الخلية، وفي هذه الحالة يشرح معنى وجود الشرطة في الملاحظات العامة عن الجدول. وعند وضع شرطة في مصفوفات الارتباط فإن هذه الشرطة تعنى عادة عدم حساب الارتباط بين المتغير ونفسه. ولا يحتاج الأمر إلى شرح

معنى الشرطة في جداول الارتباط. وإذا أراد الباحث أن يشرح أن البيانات في مصفوفة الارتباط غير متوفرة، أو لم يمكن الحصول عليها، أو لا تنطبق في بعض الحالات، يجب استخدام رمز خاص (مع شرح معناه)، ولا تستخدم الشرطة في هذه الحالة.

استخدام الأشكال:

الأشكال هي أي توضيح غير الجداول يستخدمه الباحث في تقريره. وقد يكون الشكل رسما بيانيا، أو مخططا، أو رسما، أو صورة، أو أي نوع آخر من التوضيح. ويجب أن يفكر الباحث قبل أن يستخدم الأشكال. فالجداول مفضلة غالبا على الأشكال، لأنها تعرض بيانات كمية دقيقة، أما الأشكال فكثيرا ما تحتاج إلى تقدير القيم الموجودة في الشكل. ومن ناحية أخرى فإن الأشكال تبين النتائج بسرعة بمجرد النظر إليها. ولذلك فهي مهمة على وجه الخصوص في وصف التفاعل (أو عدم التفاعل) بين المتغيرات. كما أن الشكل المعد إعدادا جيدا قد يساعد على استيعاب المفاهيم المصورة أو المرسومة بفاعلية أكثر من النص المكتوب.

وقبل أن يقرر الباحث استخدام شكل من الأشكال يجب أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- ما هي الفكرة التي يريد أن يعرضها؟
- هل الشكل ضروري؟ إذا كان الشكل مجرد تكرار للنص المكتوب فليس ضروريا، أما إذا كان يضيف للنص ويكمله، أو إذا كان يغني عن مناقشة تفصيلية، فقد يكون من الضروري جدا استخدام هذا الأسلوب في عرض المعلومات.
- ما نوع الشكل (رسم بياني، مخطط، صورة، رسم، خريطة) المناسب لتحقيق الغرض المطلوب؟ هل يحتاج الأمر إلى شكل بسيط قليل التكاليف أم إلى شكل مفصل كثير التكاليف؟

معايير استخدام الأشكال:

المعايير الأساسية للشكل الجيد هي البساطة، والوضوح، والاستمرار، فالشكل الجيد يتميز بالصفات التالية:

- يضيف للنص ولا يكرره.
- يعرض الحقائق الأساسية فقط.
- يستبعد التفاصيل التي تشتت القارئ.

- سهل القراءة فعناصره (النوع، والخطوط، والعناوين، والرموز، إلخ) كبيرة بشكل كاف وبخاصة بعد طباعتها.
- سهل الفهم والغرض منه واضح تماما.
- منسجم مع غيره من الأشكال في نفس التقرير، ومعد بنفس طريقة إعداد الأشكال الأخرى في التقرير من حيث الحجم، والحروف، إلى غير ذلك من أمور الطباعة.
- الإعداد الجيد.

ترقيم الأشكال والإشارة إليها:

يجب ترقيم جميع الأشكال بشكل متسلسل في جميع أجزاء التقرير، وبنفس ترتيب ذكرها في النص (شكل ١، شكل ٢، وهكذا). وإذا كان التقرير مكونا من عدة فصول يوضع رقم الفصل قبل رقم الشكل (شكل ٣-١، شكل ٣-٢)، حيث يدل الرقم ٣ مثلا على رقم الفصل يتبعه رقم الشكل داخل الفصل. ويلاحظ وضع رقم الشكل أسفله.

وعند الإشارة للشكل يستخدم رقم الشكل في الإشارة إليه، وكما هو الحال في الإشارة للجداول لا يجب كتابة الشكل التالي أو الشكل السابق، أو الشكل الموجود بصفحة (٠٠) حيث أنه من الصعب على الكاتب تحديد المكان المحدد للشكل عند طباعته، ولذلك يجب أن تكون الإشارة للشكل كما يلي مثلا:

وكما يظهر من (شكل ٤)، فإن العلاقات بين المتغيرات ٠٠٠٠

أو **وواضح أن العلاقة بين المتغيرات (انظر شكل ٤) ٠٠٠٠**

عنوان الشكل:

يوضع عنوان الشكل تاليا لرقمه، ويجب أن يكون العنوان وصفا جيدا لمحتوى الشكل، ولذلك يمكن أن يكون مفصلا بعض الشيء، فالعنوان التالي مثلا غير سليم:

شكل ٥ – التفاعل

أما هذا العنوان فهو أفضل:

شكل ٥ – التفاعل بين متغيري النوع والمنطقة التعليمية على المتغير التابع

وإذا كان الشكل منقولا عن مصدر ما يجب أن يشار للمصدر الذي أخذ عنه الشكل وتكون الإشارة عادة في أسفل الشكل خارج حدوده.

ملاحق البحث:

يساعد الملحق على تحقيق غرض هام، فهو يمكن المؤلف من إعطاء القارئ معلومات مفصلة عن فكرة معينة، قد يكون إعطاؤها ضمن المتن مشتتا للموضوع الأصلي.

ومن أنواع الملاحق: إعطاء برهان رياضي لمفهوم أو معادلة معينة، أو إعطاء جدول تفصيلي كبير، أو قائمة بالمفردات، أو الأداة أو الأدوات المستخدم في البحث، أو برنامج حاسب آلي. ويمكن للتقرير أن يحتوي على أكثر من ملحق، وفي هذه الحالة يحمل كل ملحق حرفا من الحروف الأبجدية، لتمييزها عن بعضها البعض، كما سوف يأتي ذكره في الجزء التالي.

تعريف الملاحق والإشارة إليها:

إذا كان للتقرير ملحق واحد يطلق عليه "الملحق"، أما إذا كان بالتقرير أكثر من ملحق يعرف كل ملحق بحرف من الحروف الأبجدية، وذلك حسب ترتيب عرض كل منها، وتكون أسماء الملاحق (ملحق أ، ملحق ب، وهكذا). ويجب وضع عنوان لكل ملحق، أما الإشارة للملاحق في المتن فتكون بأسمائها المقترنة بالحروف الأبجدية.

الفصل السادس والعشرون

إعداد رسائل الماجستير والدكتوراه

إعداد رسالة الماجستير أو رسالة الدكتوراه هو دون شك أصعب عمل أكاديمي يصادف طالب الدراسات العليا. فهذا عمل يتطلب الالتزام والانضباط، والاستقلال في العمل، إلى جانب القدرة على التفكير الإبتكاري، وقدرة من الطالب على التغلب على ما يصادف من عقبات ليس أقلها تردده والشك في قدرته على إنجاز هذا العمل الصعب. ولذلك لا نعجب في أننا نجد قلة من الطلاب هي التي تستطيع أن تصل إلى هذه المرحلة وتجتازها بسلام.

وسوف نحاول في هذا الفصل تبسيط هذا العمل على الطالب. ونأخذ بيده خطوة بخطوة حتى يتعرف على جوانب هذا العمل الشاق، وكيف يتغلب على مصاعبه، وبحيث يبدو هذا العمل أمامه أبسط بكثير مما كان يتوقع. وليس معنى هذا أن إعداد رسالة الماجستير أو رسالة الدكتوراه أمر سهل، ولكن هناك كثيرا من الأمور تغيب عن ذهن الطلاب أثناء إعدادهم لبحثهم. ويرجع ذلك إلى أن التنظيم الاجتماعي لإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه ليس واضحا تماما أمام كثير من الطلاب وبعض المشرفين على هذا العمل.

وكثيرا ما تكون التوقعات من هذا العمل غامضة، ومعاييره غير واضحة، والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب وبعضهم البعض، وبينهم وبين المشرفين عليهم علاقات غير كاملة ينقصها كثير من التفاهم.

ونتوقع أن يكون الطالب في هذه المرحلة على دراية بأصول البحث العلمي ومناهجه، وجوانبه المعقدة، إلا أن الواقع غير ذلك تماما، فمعظم طلاب الماجستير بل والدكتوراه غير ملمين بأسس البحث العلمي، ولذلك نجدهم يتخبطون في كثير من خطوات البحث العلمي بدءا من صياغة المشكلة ومرورا بتصميم البحث حتى مناقشة النتائج. ويزيد الأمر بلة أن هناك اتجاها عاما بين الطلاب، على الأقل في العلوم الاحتماعية، بتقليد من سبقوهم من الطلاب، دون النظر في ما قد يكون هناك من

ممارسات خاطئة يقع فيها الطلاب.

ومن بين المشكلات التي يقع فيه طالب الدراسات العليا هي كيفية اختيار مشكلة مناسبة للبحث، كيفية القيام بمراجعة جيدة للدراسات السابقة، وكيفية معالجة ما قد يمر به من مشكلات أثناء جمع البيانات أو تحليلها ومناقشة نتائجها.

وتبدأ المشكلة عادة من إعداد خطة البحث وهي المرحلة الأولى في حياة طالب الماجستير أو الدكتوراه، وفي هذه المرحلة يكمن كثير من المشكلات التي تمر بالطالب فيما بعد. فعادة ما نجد الطالب في هذه المرحلة متسرعا قلقا يريد أن ينتهي من إعداد الخطة في أقرب فرصة، حتي يسجل البحث في الجامعة ويبدأ العمل. وللأسف نجد كثيرا من الأقسام العلمية في الجامعات لا تقدر خطورة هذه المرحلة، وتعطي الطالب فرصة التسجيل السريع دون إنفاق الوقت الكافي في إعداد خطة متوازنة جيدة يتوفر فيها كل عناصر خطة البحث السليمة. ويشعر الطالب بهذا فيما بعد، عندما يكون قد فات الأوان وأصبح مستحيلا عليه تعديل ما قام به.

ويعتقد المؤلف أن المدخل السليم لإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه هو إعداد خطة جيدة غير متسرعة، ناقشها الطالب مع زملائه وأساتذته في قاعات البحث وعلى انفراد. إذ يجب ألا تمر خطة من قاعة البحث دون التأكد من صلاحيتها ومطابقتها لأصول البحث العلمي الرصين. بحيث تكون في النهاية مرشدا حقيقيا للطالب أثناء العمل في خطوات البحث وانتهاء بإعداد الرسالة.

واستجابة من المؤلف لما يشعر به نحو طلاب الدراسات العليا من مسئولية، رأى أن يضيف فصلا أخيرا إلى الطبعة الخامسة من كتاب "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية" يكون مرشدا للطالب الذي يسعى إلى إعداد رسالة للماجستير أو الدكتوراه. وليس معنى هذا أن يكون الفصل بديلا عن دراسة الطالب لمقرر أو أكثر في مناهج البحث، ودراسة مقرر أو أكثر في الإحصاء وتحليل البيانات. فهذه أمور حتمية ولابد للطالب أن يتقنها قبل التفكير في التسجيل لدرجة الماجستير أو الدكتوراه. ولكن الغرض الأساسي للمؤلف هو مساعدة الطالب أثناء عمله في إعداد الرسالة حتى يتغلب على ما قد يكون بها من عيوب، أو ما يصادفه من عقبات.

ما الفرق بين رسالة الماجستير ورسالة الدكتوراه؟

الواقع أن الإجابة على هذا السؤال ليست سهلة، خاصة وأن معظم الجامعات المصرية لا تضع حدودا واضحة بين هذين النوعين من الرسائل، بل كثيرا ما نجد رسائل ماجستير أفضل وأكثر عمقا من بعض رسائل الدكتوراه. وهناك أكثر من

مثال على ذلك، بل إن نفس الطالب قد يعد رسالة ماجستير أفضل كثيرا من الرسالة التي أعدها لدرجة الدكتوراه رغم أن المفروض عكس ذلك. ويرجع ذلك كما ذكرنا إلى أن الجامعات لا تضع مواصفات محددة لكل من الدرجتين. **والتعريف الأفضل والأكثر دقة هو أن واحدة تسبق الأخرى:** رسالة الماجستير تسبق رسالة الدكتوراه، ولا يهم بعد ذلك مستوى أي منهما نسبة للأخرى. ورغم أن هذا القول غير سليم، ولا يجب أن يكون، إلا أنه يعبر عن الواقع الذي تعيشه كثير من الجامعات في مصر اليوم في مجال العلوم السلوكية والاجتماعية على الأقل.

من أين يبدأ الطالب؟

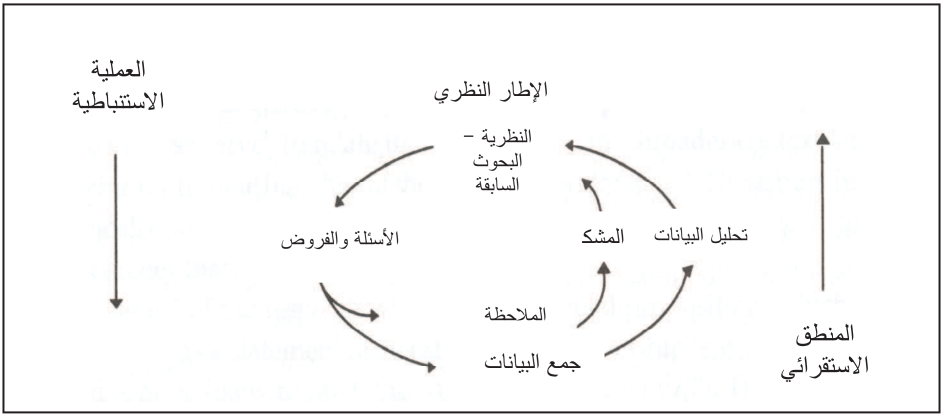
البداية الأولى والطبيعية اختيار مجال معين يميل إليه الطالب أو الطالبة، ويبدأ من هذا المجال اختيار موضوع ما. فقد يختار الطالب علم النفس التربوية مثلا، ثم يختار منه موضوع التعلم، أو موضوع القياس النفسي التربوي، إلى غير ذلك من الموضوعات التي يزخر بها العلم. ويحاول بعد ذلك تضييق الموضوع الذي اختاره حتى يختزل الأمر إلى فكرة قابلة للدراسة. ولا يتحقق ذلك إلا بالقراءة المكثفة في الموضوع المختار، ومن الأفضل أن يركز الطالب قراءته في ملخصات البحوث والرسائل العلمية، حتى يقع على فكرة يعتقد أنها تصلح للدراسة ويجب في هذه الحالة مناقشة أساتذته في الفكرة ليتأكد من صلاحيتها للدراسة.

ويشعر طالب الماجستير أو الدكتوراه في بداية مشواره أن بحثه عن موضوع يشبه الغوص في بحر لا قرار، أو السير وسط غابة كثيفة مترامية الأطراف، لا يدري أي وجهة يتخذ حتى يخرج منها، بل وقد يشعر أحيانا كما لو أنه قد ضل طريقه وسط صحراء ممتدة لا نهاية لها. وهذا شعور طبيعي، ولكنه سرعان ما يزول بالقراءة الجادة المتفحصة المتعمقة حتى يصل في النهاية إلى الموضوع الذي يريد. ويشعر كثير من الطلاب أثناء هذه المسيرة بالسخط والغضب ربما إلى الدرجة التي تحمل بعضهم على التفكير في التراجع عن استكمال مسيرته نحو الحصول على الماجستير أو الدكتوراه.

وأحد الأسباب التي تجعل طلاب الدراسات العليا شديدي السخط أثناء رحلتهم نحو استكمال الدراسة العلمية، فشلهم في فهم الإجراءات والعمليات التي تشكل الأساس للبحث المعاصر في العلوم الاجتماعية والسلوكية. إذ ينجذب كثير من الطلاب إلى المجال الذي يدرسونه ويهتمون به، إلا أن تخوفهم من عمل قفزة من التطبيق إلى النظرية أو العكس يجعلهم يقدمون خطوة ويؤخرون أخرى. إلا أن

تلك الخطوة ضرورية وتعتبر جزءا لا يتجزأ من البحث العلمي. والذي قد لا يعرفه البعض هو أن كثيرا من المهارات التي يتصف بها الممارس البارع هي نفس المهارات المطلوبة من الباحث القادر (Rudestam & Newton, 2001). فمن المعروف أن حب الاستطلاع واختبار الفروض هي الأساس الراسخ للبحث الأمبيريقي. إذ يجب على الباحث أن يكون ملاحظا حساسا ودقيقا لما يدور حوله من أحداث في مجال تخصصه، وأن يختبر ما يتبادر له من فروض في إصرار حتى يصل إلى النتيجة التي يريدها. فهو دائم الاختبار للعلاقات التي يفترضها وقد يستعين في ذلك بالنظريات التي توضح كيف أن بعض المتغيرات الكامنة قد تكون هي المسئولة عن الظاهرة أو العلاقات التي يريد التحقق من وجودها.

وقد شاهدنا خلال الفصول المختلفة من هذا الكتاب أهمية الموضوعية والتجرد من الذاتية للباحث حتى ينجح في بحثه، وكيف أن التفكير المنطقي الواضح والمنظم عمليات ضرورية لنجاح الباحث في عمله. فالباحثون جميعا يجمعون بيانات عن متغيرات بحوثهم ويحاولون اختبار فروضهم بطرق مختلفة، وهم في أثناء ذلك يحاولون التكفير بشكل منظم فيما يمر بهم من قضايا.



شكل ٢٦-١ عجلة البحوث

ولقد سبق لنا أن ناقشنا في الفصل الثاني كيف أن الباحث يبدأ من نظرية معينة حول العلاقات بين متغيرات بحثه، ومن هذه النظرية يضع مجموعة من الفروض. وبعد ذلك ينتقل إلى الجانب الإجرائي لجمع البيانات التي يختبر بها فروضه. وهذه العملية أشبه بما يطلق عليه رودستام ونيوتن عجلة البحث (Rudestam & Newton, 2001). وبناء على هذه العجلة (شكل ٢٦-١) يمكن القول أن عملية البحث ليست عملية خطية بل عملية دائرية من الخطوات المتكررة

بمرور الزمن. والمدخل الأكثر شيوعا لهذه العملية نوع من الملاحظات الأمبيريقية. وبمعنى آخر فإن الباحث يختار موضوعا من منظومة الموضوعات اللانهائية. والخطوة التالية عبارة عن عملية من المنطق الاستقرائي الذي ينتهي بافتراض أو اقتراح معين. وتفيد العملية الاستقرائية في ربط الموضوع الذي يفكر فيه الباحث بمضمون أوسع، ويبدأ ببعض التفكير الحدسي الذي يتخذ شكل تساؤلات عن الموضوع الذي يدرسه، إلا أن هذه التساؤلات محكومة بقيم الباحث، وافتراضاته، وأهدافه التي يرغب في اختبارها.

وفي معظم برامج الدراسات العليا يبدأ العمل في الماجستير والدكتوراه بتقديم خطة بحث. وخطة البحث كما سبق أن ذكرنا عبارة عن خطة عمل تحدد وتصف خطوات العمل في الموضوع المقترح. ولذلك فإن تقديم خطة شاملة جيدة البناء خطوة مهمة جدا في إعداد رسالة الدكتوراه أو الماجستير. ويمكن وصف الخطة بأنها عقد بين الطالب والمشرف أو القسم العلمي، وعند موافقة الجامعة عليها يصبح ذلك إيذانا بأن يبدأ الطالب عمله في جمع البيانات واستكمال الدراسة المقترحة في الخطة. وقد يشعر الطالب ومشرفه بعد الموافقة على الخطة أن هناك تعديلات مهمة يجب إدخالها على سير البحث، وهذا أمر طبيعي ومتوقع لأنه من المستحيل توقع التعديلات الصغيرة أو الإضافات التي قد يتطلبها العمل بعد البدء فيه.

وليس هناك صيغة محددة ومتفق عليها لخطة البحث. إلا أن هناك عناصر أساسية يجب توفرها في الخطة مهما كان تنظيمها أو الصيغة التي تتبعها. فيجب أن تشتمل خطة البحث على المشكلة والتساؤلات المتعلقة بها أو الفروض التي تسعى الدراسة إلى اختبارها. كما يجب استعراض أهم الدراسات السابقة في مجال المشكلة. ويجب أن يتوفر في المشكلة كذلك تعريف بالمصطلحات الرئيسية للدراسة. كما يجب أن تشتمل على منهج البحث بعناصره الثلاثة: العينة والأدوات والإجراءات أو تصميم البحث. يجب أن تشير الخطة كذلك إلى الأساليب الإحصائية التي سوف تستخدم في اختبار الفروض. ولا يكفي أن يذكر الطالب أن البيانات سوف تحلل بالطرق الإحصائية المناسبة، فهذا أمر غير مقبول، لأن الباحث عند وضع الفروض يستطيع أن يحدد الأساليب الإحصائية التي يجب استخدامها في اختبار تلك الفروض.

ويمكن القول أن خطة البحث الجيدة تعني أن الباحث قد قطع نصف الطريق على الأقل إلى الحصول على درجة الماجستير أو درجة الدكتوراه (انظر الفصل الثالث)، وبالعكس فإن خطة البحث السيئة نذير بأن الباحث سيلاقي الأمرين أثناء

تنفيذ بحثه.

عناصر رسالة الماجستير أو الدكتوراه

تحتوي رسالة الماجستير أو الدكتوراه على نفس الفصول غالبا، ويمكن القول أن تنظيم الرسالة يسير وفق الفصول التالية:

- **الفصل الأول:** والغرض منه إعطاء خلفية كافية عن مشكلة الدراسة والتساؤلات التي قد ترتبط بها. كما يجب أن يحتوي الفصل الأول على أهمية الدراسة.
- **الفصل الثاني:** الإطار النظري للمشكلة.
- **الفصل الثالث:** مراجعة البحوث السابقة.
- **الفصل الرابع:** منهج البحث.
- **الفصل الخامس:** نتائج الدراسة ومناقشتها.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

الفصل الأول هو مدخل الدراسة، ولذلك يجب أن يكتب بعناية فائقة حتى يبين للقارئ تطور التفكير في المشكلة وكيفية التوصل إليها. ويجب أن يكون الطالب واضحا تماما في هذا العرض ويبعد ما أمكن عن السرد الممل والأسلوب البلاغي، والإطناب الذي لا يضيف للمعنى أي شيء، بل يجب أن يكون الطالب مباشرا في عرضه حتى يحصل القارئ بسهولة على المعنى المقصود. فإن الإيجاز عامل هام من عوامل وضوح المعنى.

ويتراوح طول الفصل الأول عادة بين ١٠ إلى ٢٠ صفحة. ويعرض هذا الفصل الخلفية التي أدت إلى اختيار مشكلة البحث، وقد يبدأ الفصل بمراجعة عامة للمجال الذي تنتمي إليه المشكلة، والتبرير الذي يراه الباحث لاختيار هذه المشكلة، والإضافات التي يمكن أن تقدمها نتائج البحث للعلم سواء من الناحية النظرية أو الناحية التطبيقية العملية. ويجب أن يتناول الطالب في هذه المقدمة الخلفية النظرية التي يمكن أن تفسر العلاقات بين متغيرات البحث.

وبعد أن ينتهي الباحث من المقدمة يجب أن يحدد صياغة المشكلة بوضوح وبحيث يتوفر فيها العناصر التي ذكرناها في الفصل الثالث والتي تعتبر شرطا أساسيا لأية مشكلة بحث. وهذه العناصر الثلاثة هي:

- المتغيرات.
- العلاقة بين المتغيرات.
- مجتمع البحث.

ونظرا لأن المتغيرات المذكورة في العبارة أو السؤال الذي يحتوى المشكلة متغيرات عامة، يجب أن يتبع المشكلة مجموعة من التساؤلات تعطي تفصيلات أكبر للمتغيرات. بحيث يحصل القارئ عندما ينتهي من قراءة المشكلة على فكرة جيدة على مشكلة البحث وكيف تتم معالجتها.

ويلاحظ أن بعض الباحثين يعرض المشكلة بأن يذكر أن المشكلة تتحدد في عدد من الأسئلة، ثم يذكر هذه الأسئلة. وهذا خطأ لأن هذا القول يعني أن المشكلة مجزأة في عناصر قد لا تكون مترابطة. والأصل في المشكلة أنه يمكن تحديدها في عبارة واحدة (أو سؤال واحد) وقد تحتاج هذه العبارة إلى تحديد أكبر في مجموعة من التساؤلات. ويوضح شكل (٢٦-٢) كيفية صياغة المشكلة وتساؤلاتها. وعندما نضع عنوان "مشكلة البحث" يجب أن نعطي صياغة المشكلة المطلوبة دون أية مقدمات أخرى، حول المشكلة وكيف فكر فيها الباحث.

مشكلة البحث

تهدف مشكلة البحث إلى دراسة أثر التعزيز على اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية.

يلاحظ أن صياغة متغيرات المشكلة جاءت عامة كما هو مفروض فالتعزيز مثلا قد يكون موجبا أو سالبا، وقد يكون مستمرا أو متقطعا وهكذا. كما أن المفاهيم العلمية متنوعة ويمكن أن تتخذ أشكالا كثيرة. وهنا تأتي وظيفة تساؤلات المشكلة التي تحدد متغيرات المشكلة في متغيرات مباشرة قابلة للقياس المباشر. وفيما يلي بعض الأمثلة على صياغة تساؤلات المشكلة؟.

بعض تساؤلات المشكلة

١- ما أثر التعزيز الموجب على اكتساب المفاهيم المتعلقة بالمكان؟

٢- ما أثر التعزيز الموجب على اكتساب المفاهيم المتعلقة بالزمان؟

٣- ما أثر التعزيز المتقطع على اكتساب المفاهيم المتعلقة بالمكان؟

شكل ٢٦-٢ نموذج لصياغة مشكلة البحث

وبعد عرض المشكلة وتساؤلاتها يعطي الباحث الأهمية التي يراها للمشكلة. وأهمية المشكلة جزء هام من المشكلة إذ أنها تبين ماذا يستفيد المجتمع من دراسة هذه المشكلة. ويقصد بأهمية المشكلة **الفائدة التي تعود على المجتمع وعلى الباحثين من دراسة المشكلة**. أي أن أهمية المشكلة تعني أهمية النتائج المتوقع الحصول عليها، وكيفية الاستفادة منها.

ويخلط بعض الباحثين بين أهمية المشكلة والمبررات التي يرونها لدراسة المشكلة. فقد يذكر باحث مثلا في أهمية المشكلة المبررات النظرية أو العملية لدراسة المشكلة، وأن هذه الدراسة قامت لتسد فراغا في جانب من جوانب العلم، أو أن إجراء الدراسة سوف يؤدي إلى تصميم اختبار جديد يستخدمه في جمع البيانات، وهذه كلها مبررات لاختيار المشكلة ولا تدخل فيما نقصده بأهمية المشكلة.

وهناك عناصر أخرى قد تدخل في الفصل الأول مثل حدود البحث، ويرى المؤلف أنه لا يجب تضمين هذا العنوان في الفصل الأول إلا إذا اعتقد الباحث أن هناك بعض الجوانب المرتبطة بالعينة أو بأدوات جمع البيانات والتي قد تؤثر على تعميم النتائج، وفي هذه الحالة يمكن أن يضيف للفصل الأول عنوان حدود البحث، على أن يبين بوضوح كيف أن تعميم النتائج يمكن أن يتأثر بطريقة اختيار العينة أو بنوع الأدوات المستخدمة في البحث. ولكن كما ذكرنا إذا لم يكن هناك أي تأثيرات متوقعة على تعميم نتائج البحث فلا يجب ذكر حدود البحث.

ومن الممارسات الخاطئة أن يصنف الباحث حدود بحثه في حدود زمنية وحدود جغرافية وحدود بشرية إلى غير ذلك من التصنيفات التي ليس لها معنى في الواقع (على الأقل في مجال العلوم السلوكية والاجتماعية) لأن ذلك يبعد عن المعني الحقيقي المقصود من حدود البحث وهو حدود تعميم النتائج.

ومن المعتقدات الشائعة بين الباحثين أن الفصل الأول ليس إلا خطة البحث. وهذا الأمر يجعل مدخل الرسالة شيئا معادا ومكررا، ولكن الواقع غير ذلك فخطة البحث تعد قبل البدء في البحث، بل وقبل البدء في تسجيله في الجامعة، أما الرسالة فتعد بعد الانتهاء من البحث، ويكفي هذا حتى يكون كل منهما مختلفا عن الآخر. ومن الممكن أن تكون بعض عناصر خطة البحث جزءا من الفصل الأول مثل المشكلة وأهميتها، والخلفية النظرية التي دعت إلى اختيار المشكلة. أما أن يكون الفصل الأول نسخة مطابقة لخطة البحث فهذا أمر غير مقبول. ولذلك يجب أن يكتب الفصل الأول في إطاره كمدخل لرسالة التي يعدها الطالب. ولا يستعين بخطة البحث إلا في بعض العناصر البسيطة مثل صياغة المشكلة وفروض البحث إن لم

يكن قد دخل عليها أي تعديل أثناء تنفيذ البحث.

الفصل الثاني: الإطار النظري للمشكلة

هذا الفصل رغم أهميته الشديدة، إلا أن معظم طلاب الماجستير والدكتوراه لا يعرفون كيفية معالجته. فمعظم الطلاب إن لم يكن جميعهم يعتقدون أن الإط ار النظري معناه عرض نظري للمفاهيم والمتغيرات التي تشملها الدراسة، ويأخذون في تعريف المفاهيم والمتغيرات ويطنبون فيها إطنابا شديدا، ويساعدهم على ذلك ت وفر المراجع المختلفة، وبخاصة إذا كان المجال من المجالات المطروقة التي تكثر فيه ا الدراسات والنظريات.

والاعتقاد بأن المقصود بالإطار النظري مجرد عرض التعريفات المختلف ة للمتغيرات والمفاهيم، اعتقاد خاطئ ويعني أن الطالب لا يعرف المقصود بالإط ار النظري، ويؤكد هذا أن العناوين الفرعية في بحث حول العلاقة بين التعزيز وتعديل سلوك المسايرة قد تجري على النحو التالي:

- الإطار النظري للتعزيز.
- الإطار النظري لسلوك المسايرة.

وينسى الطالب في غمرة انهماكه في تعريف مفاهيم الدراسة أنه لا يدرس الإط ار النظري لتلك المفاهيم وإنما يدرس الإطار النظري للمشكلة.

والهدف من الإطار النظري مناقشة الخلفية النظرية التي تفسر العلاقات بين المفاهيم والمتغيرات. ولذلك فإن أفضل مدخل للإطار النظري استرجاع الم شكلة وتحديد متغيراتها والعلاقات بين هذه المتغيرات. ومن هذا المدخل نعرف المف اهيم والمتغيرات ثم ننتقل إلى الخطوة الأهم وهي دراسة العلاقات بين هذه المتغيرات كما تحددها المشكلة.

والإطار النظري هو وسيلة الباحث لعرض أفك اره، ومعتقدات ه المتعلق ة بمشكلة البحث. فهو يسعى في الإطار النظري إلى تفسير العلاقة ب ين المتغي رات ليظهر كيف أن هذه العلاقة يمكنها تفسير الظاهرة التي هو بصدد دراستها. وه ذا التفسير تفسير أولي الغرض منه تأسيس الفكرة التي يسعى إل ى تحقيقه ا لتف سير العلاقات التي يريد أن يدرسها.

ومعنى هذا أن الإطار النظري هو التفسير الذي يسعى إليه الباحث ليؤي د

فكرته حول مضمون المشكلة التي يسعى إلى دراستها. ولقد سبق أن ناقشنا في الفصل الثاني كيف أن الباحث يعمل في مستويين: مستوى نظري ومستوى إجرائي، ويبدأ من المستوى النظري ليبين كيف ترتبط المتغيرات مع بعضها البعض، ويساعده المستوى النظري على تحديد الفروض التي يريد اختبارها ليصل في النهاية إلى العلاقات التي افترضها بين المتغيرات.

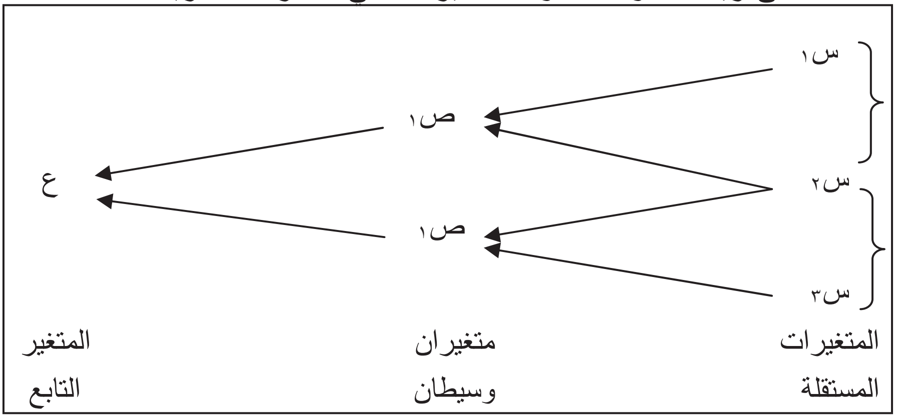
أي أن الغرض من الإطار النظري شرح العلاقات بين المتغيرات، ويبدأ هذا الشرح بتعريف المتغيرات التي يريد دراسة العلاقات بينها، ثم يبين كيف ترتبط هذه المتغيرات بعضها بالبعض الآخر. ولذلك لا يحتاج الباحث إلى تفصيلات كبيرة حول تعريف المفاهيم، بل إن الغرض من تعريف المفاهيم والمتغيرات التمهيد للنظرية التي يريد عرضها لتفسير العلاقة بين المفاهيم.

ولقد سبق أن ذكرنا في الفصل الثاني أن النظرية تتكون من مجموعة من التكوينات (أو المتغيرات) المرتبطة ويكون ارتباطها على هيئة مجموعة من الافتراضات و الفروض التي تحدد العلاقة بين هذه المتغيرات (عادة على هيئة حجم أو اتجاه). ويحاول الباحث أن يناقش هذه العلاقات مناقشة عقلية ليفسر كيف تساعد العلاقات بين المتغيرات على التنبؤ بالظاهرة التي يحاول الباحث دراستها. بأن يبين كيف ولماذا ترتبط المتغيرات بعضها ببعض. مثال ذلك أن يحاول الباحث أن يشرح السبب في أن المتغير المستقل (س) يؤثر على المتغير التابع (ص). وهنا نجد أن الإطار النظري يعطينا تفسيرا لهذا التوقع أو التنبؤ.

ويمكن أن نشرح هذا الأمر باستعارة فكرة "المتغير الوسيط" لتصوير كيف تعمل النظرية. لنفترض أن المتغير الوسيط يصل بين المتغيرين المستقل والتابع، ففي هذه الحالة يعتبر قوس قزح هو الوصلة بين المتغيرات ويعطينا تفسيرا كيف ولماذا نتوقع من المتغير المستقل أن يفسر المتغير التابع ويتنبأ به.

وتتكون النظريات عندما يرغب باحث في اختبار تنبؤ ما عدة مرات. وهنا نجد أن الباحثين يربطون بين المتغير المستقل والمتغير الوسيط والمتغير التابع، عن طريق صياغة مجموعة من الفروض أو أسئلة البحث (شكل ٢٦-٣). وتوفر الفروض أو أسئلة البحث معلومات عن نوع العلاقة بين المتغيرات: هل هي موجبة أم سالبة أم غير معروفة؟ وهل حجمها كبير أم صغير؟ ويمكن على هذا الأساس صياغة الفرض على النحو التالي "تؤدي زيادة التعزيز إلى تقوية احتمال تعلم الطالب". وعندما يختبر الباحثون فرض مثل هذا الفرض فإنهم مرات كثيرة مع تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلى طلاب المراحل الأخرى تظهر النظرية لتفسير علاقة

تساعد على زيادة معلوماتنا حول المتغيرات التي تختبرها النظرية.



شكل ٢٦-٣ أثر ثلاثة متغيرات مستقلة على متغير تابع يتوسطها متغيران وسيطان

ويمكن العثور على النظريات في العلوم الاجتماعية والسلوكية مثل علم النفس والأنثروبولوجي والتربية وغيرها من المجالات في المراجع مثل ملخصات البحوث (Psychological Abstracts – Sociological Abstracts) وغيرها من المراجع حيث نجد نظريات كثيرة في العديد من المجالات وفروع العلم.

ويمكن للباحثين صياغة النظريات بعدة طرق مثل استخدام مجموعة من الفروض تعطي عبارات منطقية مثل (إذا حدث هذا تكون النتيجة ...). مثال ذلك أن هوبكينز (Hopkins, 1964) صاغ نظريته في عمليات النفوذ كسلسلة من ١٥ فرضا، فيما يلي بعضا منها:

١- إذا ارتفعت مرتبتها زاد تمركزها.

٢- إذا ارتفعت مرتبته زاد تمركزه.

٣- إذا ارتفعت مرتبتها زادت قوة الملاحظة لديها.

٤- إذا زاد تمركزه زادت مسايرته.

٥- إذا ارتفعت مرتبتها زادت مسايرتها.

٦- إذا زادت قدرته على الملاحظة زادت مسايرته.

٧- إذا زادت مسايرتها زادت قدرتها على الملاحظة.

وقد يعبر باحث عن نظريته في نموذج بصري مبينا العلاقة بين المتغيرات بالرسم وكثيرا ما تكون هذه الطريقة مفيدة في سرعة إدراك المقصود من النظرية والعلاقة بين متغيراتها.

موقع الإطار النظري من الرسالة: يختلف عادة موقع الإطار النظري، فقد يستخدمه باحث بطريقة استنباطية، ويضعه بالقرب من البداية، وهذا ما يحدث عادة في البحوث المنشورة في مجلات علمية. أما في الرسائل العلمية فعادة ما يوضع الإطار النظري في فصل مستقل، وهذا هو الشائع بين الجامعات المصرية.

ويوضح جدول ٢٦-١ مزايا وعيوب موقع الإطار النظري من تقرير البحث.

جدول ٢٦-١ موقع الإطار النظري من تقرير البحث

الموقع	المزايا	العيوب
في مقدمة التقرير أو الرسالة	هذه الطريقة توجد عادة في البحوث المنشورة في مجلات علمية	يصعب على القارئ أن يفصل الأساس النظري للبحث من عناصر عملية البحث الأخرى
كجزء من مراجعة البحوث السابقة	نحصل على النظريات عادة من مراجعة البحوث السابقة، ولذلك فإن وضع الإطار النظري في هذا المكان امتداد منطقي لمراجعة البحوث السابقة.	من الصعب على القارئ رؤية النظرية في معزل عن الإطار النظري حيث قد يختلط الاثنان معا.
بعد الفروض أو أسئلة البحث	مناقشة النظرية امتداد منطقي للفروض وأسئلة البحث لأنه يشرح كيف ولماذا ترتبط المتغيرات	قد يضع الباحث الأساس المنطقي للنظرية بعد الفروض والأسئلة، ويترك المناقشة التفصيلية عن منشأ النظرية واستخداماتها.
في فصل مستقل	هذه الطريقة مفضلة عن عناصر البحث الأخرى، وتمكن القارئ من التعرف على النظرية وفهم الأساس النظري بشكل أفضل.	قد تكون مناقشة النظرية منعزلة عن عناصر البحث الأخرى، وقد لا يسهل على القارئ ربط عناصر البحث بعضها ببعض.

ويرى الكاتب أن من الأفضل وضع الإطار النظري في فصل مستقل كما هو متبع في معظم الجامعات المصرية حتى يستطيع القارئ التعرف على النظرية بسهولة ويميزها عن عناصر البحث الأخرى. ومثل هذا الوضع يجعل من السهل تغطية الإطار النظري وتوضيحه وكيف يرتبط بالدراسة.

نموذج لكتابة الإطار النظري. بعد عرض المشكلة في الفصل الأول يكون من المنطقي تحديد الأساس النظري للمشكلة، لأن الغرض من الإطار النظري تحديد العلاقات بين متغيرات المشكلة، وبيان السبب المقترح للعلاقة بين المتغير (أو المتغيرات) المستقل

والمتغير التابع. ويمكن استخدام الإجراءات التالية في عرض كتابة الإطار النظري للرسالة.

١- النظر في البحوث السابقة عن نظرية تستخدم متغيرات البحث كأساس لها، وإذا كانت وحدة تحليل البيانات هي الأفراد، يمكن مراجعة التراث النفسي وكذلك التربوي بحثا عن دراسات تمت حول جماعات أو منظمات. ومن المفيد كذلك مراجعة البحوث السابقة في بعض المجالات الأخرى بحثا عن نظريات مناسبة.

٢- النظر في الدراسات السابقة كذلك التي تمت حول نفس موضوع مشكلة البحث. ومعرفة النظريات التي استخدمها الباحثون الآخرون. وإذا حصل الباحث على عدد كبير من النظريات يجب اختيار عدد قليل منها يكون هو الأكثر ارتباطا بمشكلة البحث، وأفضل تفسيرا للعلاقات بين المتغيرات.

٣- البحث عن متغيرات وسيطة تكون الأساس في ربط المتغيرات المستقلة بالمتغيرات التابعة.

٤- التخطيط لفصل الإطار النظري. وقد يبدأ الباحث الفصل بقوله: "النظرية التي سوف استخدمها هي ----- (تذكر النظرية). وقد نشأت هذه النظرية ---- (يحدد منشأ النظرية أو مصادرها). وقد استخدمت هذه النظرية في دراسة --- (تذكر بعض الموضوعات حيث يمكن أن نجد النظرية التي نريد تطبيقها)، وتشير هذه النظري إلى ------ (تحدد فروض النظرية أو مقترحاتها). وبالنسبة لتطبيق النظرية في البحث الحالي فإن الباحث يتوقع أن المتغيرات المستقلة --- (تحدد المتغيرات المستقلة للبحث) سوف تؤثر أو تفسر المتغير التابع ---- (يذكر المتغير التابع) لأن ---- (يوضع أساس منطقي مستمد من النظرية)".

٥- بعد ذلك يكتب الباحث بالتفصيل تعريفا لمتغيرات البحث المستقلة والوسيطة والتابعة. وتنتهي التعريفات بمناقشة لكيفية ارتباطها ببعضها ببعض تطبيقا للنظرية التي يقوم عليها البحث. والوضوح في شرح عناصر هذا الفصل أهم كثيرا من التفصيلات التي نراها عادة في فصل الإطار النظري، والتي كثيرا ما تجعل من هذا الفصل تجميعا لكتابات غير مرتبطة ببعضها بعض، وعرضا لتفصيلات لا علاقة لها بمشكلة البحث.

الفصل الثالث: مراجعة البحوث السابقة

يبدأ فصل مراجعة البحوث السابقة عادة بمقدمة عامة تتناول مشكلة البحث، وبعض المؤشرات على أهمية هذا البحث وجدواه، والإضافة التي يمكن يقدمها هذا البحث للنظرية أو التطبيق. وعادة ما تحتوي المقدمة على عدد قليل من الصفحات، وقد تضع المشكلة في إطار عريض ولكن سرعان ما يضيق إطارها وتعطي تعريفا محددا واضحا للمشكلة. ويمكن أن تتشابه مقدمة الفصل الخاص بمراجعة البحوث السابقة مع مقدمة خطة البحث السابق تقديمها، إلا أنه من المتوقع أن تكون هناك بعض الإضافات الناجمة عن الخبرة التي اكتسبها الباحث أثناء قيامه ببحثه، والتي يترتب عليها فهم أوضح وأعمق للمشكلة.

ويعتبر فصل مراجعة البحوث السابقة السياق الذي تتضح في إطاره مشكلة البحث ويبين كيف أن اختيار هذه المشكلة كان اختيارا سليما وفي موعده. ولذلك يجب أن يراعي الباحث أن يربط هذا الفصل بين المشكلة التي اختارها والبحوث التي سبق إجراؤها في نفس المجال. ويجب أن يقتنع القارئ بعد قراءته لهذا الفصل بأن المشكلة مشكلة مهمة مميزة ومختلفة عن البحوث التي أجريت في مجالها. ويتضح في هذا الفصل قدرة الباحث على النقد والتحليل والتركيب. ويعتقد بعض طلاب الدراسات العليا خطأ أن وظيفة هذا الفصل أن يقنع القارئ أنه عالم بأعمال الآخرين، ويترتب على هذا الفهم الخطأ حشو هذا الفصل بأعمال قد لا يكون لها ارتباط مباشر بمشكلته، حتى أن هذا الفصل يبدو لدى بعض الطلبة كما لو كان قائمة طعام تحتوي على كل ما يجمعه الباحث من دراسات. ونجد الطالب يكتب الفقرة تلو الفقرة بادئا كلا منها بأن "سميث وجد ...." أو "جونز استنتج أن ...." أو "حسين ذكر...." إلى غير ذلك من البيانات. وينم هذا عن ضعف في الكتابة، كما يشير إلى أن الباحث لا يدري المقصود من مراجعة البحوث السابقة الفاعلة.

ويلاحظ أن كثيرا من الجهد الذي يبذل في كتابة فصل مراجعة البحوث السابقة جهد ضائع لأنه لا يقوم على فهم للغرض من الرسالة. وكقاعدة عامة إذا كان الباحث يعاني من ضعف في اللغة العربية ولا يستطيع أن يكتب جملة خالية من الأخطاء النحوية، ولا يستطيع استخدام قواعد اللغة استخداما سليما، فسوف ينتهي به الحال إلى نسخ أعمال الآخرين دون وعي. وسوف يأتي هذا النسخ غالبا مشوها لأنه لا يعبر عن فكر أصيل يرتبط بمشكلة البحث. وسوف تكشف الرسالة عن ذلك بوضوح وتبين ضعف الباحث في مناقشة ما حصل عليه من بيانات أو كتابات. ويجب أن يعرف طالب الدراسات العليا أن كتابة مقالة عادية تختلف تماما عن كتابة

الرسائل العلمية التي يجب أن تتصف بأنها كتابة مباشرة مختصرة وبعيدة عن الإطناب وزخرف الكلام. والكتابة بفاعلية مهارة مهمة يجب أن يمتلكها الباحث قبل محاولة خوض غمار بحث في الماجستير أو الدكتوراه.

ومراجعة البحوث السابقة ليست مجرد تجميع لنتائج البحوث ولكنها مناقشة مثمرة متماسكة تقود إلى ربط المشكلة بالتاريخ البحثي للموضوع الذي تنتمي إليه، ويجب ألا يكون هناك أي لبس حول المسيرة التي يتخذها الباحث في المضمار والوجهة التي يتجه إليها، ولا يجب عليه أن يتساءل "إلى أين يقودني ذلك؟" لأنه لو وقف طويلا أما هذا السؤال فمعناه أنه إنسان ضائع لا يدري أين يذهب ببحثه. إن هذا السؤال مفيد فقط للدرجة التي تمكن الباحث من مراجعة نفسه ومراجعة ما جمع من بحوث، ليعدل وجهة مسيرته إلى الخط المطلوب. ويحتاج الباحث باستمرار أن يكون صريحا وواضحا ويعرف الهدف الذي سوف يحققه له بحث. وبنهاية فصل مراجعة البحوث السابقة يجب أن يقول القارئ لنفسه على الأقل "نعم، هذه هو البحث كما يجب أن يكون". فأحد أهداف مراجعة البحوث السابقة إقناع القارئ بأهمية وشرعية القيام بهذا البحث، وذلك عن طريق تقديم أدلة منطقية كافية ودعما أمبيريقيا قويا لسير بحثه.

نقد البحوث السابقة. ليس الغرض من فصل "مراجعة البحوث السابقة" مجرد عرض لنتائج البحوث أو تلخيص للبحوث التي يقرأها طالب الماجستير أو الدكتوراه، إذ يجب على الطالب أثناء قراءته للبحوث التي يحصل عليها أن يكون له رؤيا ناقدة فيما يقرأ، وأن يحافظ على هذه الرؤيا الناقدة طوال قراءته للبحوث السابقة، وبمعنى آخر يجب على الطالب أن يقوّم ما يقرأ، ويقارنه بالبحوث الأخرى التي تعالج نفس المشكلة. وليس الغرض من ذلك أنه يجب على الطالب أن يكتشف العيوب في البحوث التي يقرأها أو يحدد نواحي النقص أو الضعف فيها، فالطالب يقرأ البحث لتقويم محتواه لمعرفة إمكانية تطبيق ما قرأ على بحثه. أي أن بحثه هو الإطار الذي يمكنه من الاستفادة مما يقرأ وبحيث تمكنه قراءاته من عمل إضافات لبحثه تساعده أثناء جمع البيانات أو تحليل النتائج ومناقشتها. أي أن الغرض الأسمى من مراجعة البحوث السابقة إثراء البحث.

وفيما يلي قائمة بمجموعة من التوصيات التي يمكن استخدامها في نقد البحوث المختلفة، وقد تبدو هذه القائمة طويلة بعض الشيء إلا أنها لا تستخدم جميعها مع كل البحوث التي نقرأها، فهناك بحوث قريبة جدا من البحث الذي تدور عليه رسالة الماجستير أو الدكتوراه، وبحوث أخرى صلتها أضعف بالبحث. ونوجه

الاهتمام عادة للبحوث القريبة جدا من بحثنا ونحاول معها أن نستخدم جميع عناصر القائمة، أما البحوث الأبعد صلة فهذه يمكن ألا نوجه إليها اهتمام ا كبي را. أي أن درجة الاهتمام التي نوجهه لأي بحث يتوقف على درجة قربه من موضوع الرسالة وللمشكلة التي ندرسها. ويمكن استخدام هذه القائمة كمرشد أثن اء ق راءة البح ث وتقويمه. وفيما يلي عناصر تقويم البحوث.

١- المشكلة:

- ما المشكلة الرئيسية التي يعالجها البحث؟
- كيف عرّف الكاتب المفاهيم الرئيسية أو شرحها؟

٢- الإطار النظري والفروض:

- هل أسئلة بحث واضحة المعالم؟
- هل هناك فروض؟ وما درجة وضوحها؟
- هل العلاقات بين المتغيرات الرئيسية واضحة ومعقولة؟
- هل صيغت الفروض بطريقة تجعلها قابلة للاختبار، ونتائجها قابلة للتفسير؟

٣- منهج البحث:

- ما نوع تصميم البحث؟
- هل التصميم يساعد على ضبط المتغيرات الدخيلة؟
- هل يمكن تحسين هذا التصميم؟ وكيف؟
- هل المتغيرات معرفة تعريفا إجرائيا سليما؟
- هل تصنيف البيانات في فئات تصنيف يمكن الدفاع عن ه؟ ه ل توجد نقاط قطع معقولة؟
- هل ناقش الباحث صدق وثبات أدوات جمع البيانات؟ وهل ك ان اختيار الأدوات مناسبا؟
- هل المجتمع مناسب لمشكلة البحث؟ هل العينة المخت ارة عين ة مناسبة؟ وهل كان اختيارها سليما؟ وما مدى صلاحيتها لتعم يم نتائج البحث على المجتمع؟

٤- <u>النتائج ومناقشتها</u>:

- هل البيانات مناسبة للدراسة؟
- هل الأساليب الإحصائية المستخدمة هي الأنسب لنتـائج البحـث؟ وهل وصف هذه الأساليب كاف لمعرفة كيف تم تحليل النتائج؟
- هل كان تناول المتغيرات الضابطة في تحليل البيانات كافيا؟ هـل هناك متغيرات ضابطة أخرى لم يتطرق إليها البحث وكان يجـب ذكرها؟
- هل النتائج المستخلصة متسقة مع نتائج التحليل الإحصائي؟
- هل المضامين النظرية والعملية للنتائج معروضة بـشكل مناسـب وسليم؟
- هل لاحظ الباحث أية نواحي قصور في النتائج؟

٥- <u>ملخص</u>:

- ما التقويم العام لصلاحية الدراسة لاستطلاع مشكلة البحث؟
- ما التقويم العام لما أضافته الدراسة للمجال الذي أجري فيه البحث؟

فروض البحث. ينتهي الفصل الخاص بمراجعة البحوث الـسابقة عـادة بعـرض فروض البحث. ووضع فروض البحث في هذا المكان يعتبر أمرا طبيعيا حيـث أن استعراض البحوث المختلفة ونتائجها يمهد الطريق أمام الفروض التي يرى الباحث اختبارها. وعادة ما تكون فروض البحث صدى لتساؤلات المشكلة التي جاءت في الفصل الأول بعد صياغة المشكلة. ويساعد على بلورة فروض البحث ما جاء فـي الإطار النظري حول العلاقة بين المتغيرات، إذ يحدد الإطار النظري التوقعات التي يفترضها الباحث بالنسبة للمتغيرات وكيف تحدد هذه التوقعات مـضمون النظريـة وبالتالي مضمون المشكلة. كما يساعد على بلورة الفروض كذلك مراجعة البحوث السابقة، وما جاء فيها من تساؤلات في مشكلة شبيهة بالمشكلة التي يعالجها الباحث.

وفروض البحث هي عادة توقعات الباحث بما سوف يحصل عليه من نتائج ولذلك فإن صياغة فروض البحث توضع في قالب يعبر عن النتائج المتوقعة. ففـي البحوث التجريبية مثلا تحدد الفروض أثر المتغير المستقل أو المتغيرات المستقلة في المتغير التابع أو المتغيرات التابعة. مثال ذلك صياغة الفرض في الصورة التالية:

تؤدي المعالجة التجريبية للمتغير المستقل إلى ارتفاع مستوى المتغير التابع.

ويلاحظ أن هذه الصياغة تعبر عما يتوقعه الباحث من نتائج التجربة التي يقوم بها. فهو يتوقع أن يرتفع مستوى المتغير التابع نتيجة للمعالجة التجريبية للمتغير المستقل. ويلاحظ أيضا أن هذا الفرض موجه، بمعنى أنه يحدد اتجاه التغير الناتج عن تق ديم المتغير المستقل، والتغير هنا بالزيادة. أما إذا كان الباحث غير متأكد من اتجاه أثر المتغير المستقل على المتغير التابع فإنه يصوغ الفرض صياغة غير موجهة. ف إذا أردنا صياغة الفرض السابق صياغة غير موجهة يمكن تعديله على النحو التالي:

يؤثر المتغير المستقل على مستوى المتغير التابع نتيجة للمعالجة التجريبية.

الفصل الرابع: منهج البحث

يحدد منهج البحث في رسالة ماجستير أو دكتوراه بالضبط الخطوات التي قام به ا الباحث لاختبار فروض البحث أو أسئلته. ولذلك يعتبر الفصل الخاص بمنهج البحث امتدادا منطقيا لمشكلة البحث. كما أن فروض البحث امت داد منطق ي لمراجع ة البحوث السابقة.

ويتكون منهج البحث من عناصر ثلاثة هي: العينة وأدوات جمع البياذ ات وتصميم البحث. فإذا تناولنا منهج البحث لابد أن نتناول ه ذه العناص ر الثلاث ة باعتبارها عناصر متفاعلة ينتج عنها الحصول على البيانات بأسلوب معين من عينة ممثلة لمجتمع البحث. ولذلك لا يجوز لباحث أن يقول أنه استخدم المنهج التجريبي أو المنهج الوصفي دون ذكر عناصر المنهج الثلاثة. فعندما يذكر باحث أنه استخدم المنهج التجريبي مثلا فهو في الواقع يقصد أنه استخدم التصميم التجريد ي. وه ذا خلط بين مصطلحي منهج وتصميم.

ويحدد منهج البحث الخطوات التي اتبعها الباحث بالضبط لاختبار فروضه أو أسئلة بحثه. ولذلك يجب أن يعطي في هذا الفصل وصفا تفصيليا للخطوات التي اتبعها بحيث يُمَكّن هذا الوصف أي باحث مبتدئ من تكرار البحث لو أراد.

منهج البحث في البحوث الكمية

منهج البحث هو المكان الذي يذكر فيه الباح ث الخط وات الت ي اتبعه ا بالضبط لاختبار فروضه أو أسئلته. ويتكون هذا الفصل من ثلاثة أقسام فرعية:

- **عينة البحث**
- **المقاييس المستخدمة في جمع البيانات**
- **إجراءات جمع البيانات (أو التصميم المتبع في البحث)**

والبحوث التي تستخدم أجهزة معينة أو برامج تدريبية تفرد جزءا في هذا الفصل لوصف الأجهزة أو البرامج وكيفية استخدامها. وقد ينهي الباحث هذا الفصل بوصف تفصيلي للأساليب الإحصائية التي استخدمها لتحليل البيانات التي جمعها.

ويبدأ هذا الفصل عادة بمقدمة قصيرة تمهد لتنظيم الفصل مع وصف عام للتصميم المستخدم في الدراسة لتهيئة القارئ لما سوف يصادفه في هذا الفصل. وكأن الباحث يقول: "هذا هو فصل المنهج وهذه هي طريقة تنظيمه وهذا هو التصميم الذي اتبعته". وربما كان أصعب عناصر هذه المقدمة وصف الباحث للتصميم الذي استخدمه. ولقد سبق أن ناقشنا في فصول عديدة من هذا الكتاب تصميمات البحوث المختلفة، ولذلك لن نعود هنا إلى مناقشة هذه التصميمات مرة أخرى. ولكن الهدف هنا هو التقديم لهذا الفصل في جملة أو جملتين لإبلاغ القارئ بنوع التصميم العام الذي استخدمه في هذه الرسالة.

لنفرض مثلا أننا نكتب رسالة يقوم فيها الباحث بإرسال ٧٠٠ استبيان إلى مجموعة من الموظفين المحالين للمعاش في محاولة لتقويم أساليبهم في التوافق للوضع الجديد. وفي هذه الحالة يكفي أن نذكر شيئا كالتالي: "هذه الدراسة عبارة عن دراسة مسحية لتقويم قدرة عينة من الأفراد المتقاعدين على التوافق". كذلك إذا كنا نقوم بدراسة تجريبية نستخدم فيها متغيرين قطعيين كمتغيرين مستقلين، يكفي أن نصف تصميم البحث بأنه "دراسة تجريبية تستخدم تحليل التباين العاملي ٢ × ٢"

وصف العينة:

يصف القسم الخاص بالعينة في الفصل الرابع عدد أفراد العينة وطريقة المعاينة التي استخدمها الباحث في سحبها من مجتمع البحث. وكثيرا ما يخلط الطلاب بين العينة بطرق جمع البيانات من هذه العينة. فالكلام على العينة يجب أن يكون في هذا الجزء الخاص بوصف العينة. أما جمع البيانات مكانه القسم الخاص بإجراءات البحث. ويجب أن نهتم في القسم الخاص بوصف العينة على وجه الخصوص بالأساليب التي اتبعها الباحث في اختيار العينة، والسبب في اختيار عدد معين من الأفراد والمصادر التي حصل منها الباحث على العينة، وما نوع المعاينة: طبقية عشوائية، عشوائية بسيطة، عينة مقصودة. وأين يوجد هؤلاء الأفراد، وما

عدد الأفراد اللازمين للتصميم الذي استخدمه الباحث. وهذه كلها أسئلة مهمة ويجب الإجابة عليها في القسم الخاص بالعينة.

ويلاحظ أن قضية المعاينة في التصميمات المختلفة للبحوث مـ ن الق ضايا المعقدة. وليس من وظيفة الباحث مناقشة هذه القضايا في رسالته. ولكن وظيفتـ ه مناقشة كيفية الحصول على العينة آخذا في الاعتبار كل القضايا النظرية والعمليـ ة. وهنا نجد أن المعرفة المتعمقة بأنواع المعاينة شرط أساسي لقـ درة البا حـ ث علـ ى إعطاء وصف لأسلوب المعانية الذي استخدمه.

ويبدأ وصف العينة عادة بوصف مجتمع البحث كما حددته المشكلة وصفا تفصيليا وكيف حصل الباحث على القائمة التي تحتوي جميع أفراد العينة، ثم يحـ دد بعد ذلك أسلوب المعاينة الذي استخدمه بما في ذلك طريقة تحديد العدد اللازم للبحث الذي استخدمه ولماذا يعتبر هذا العدد مناسبا للتصميم الذي اتبعه الباحث. وإذا كان الباحث قد استخدم تحليل القوة حتى يحصل على العدد المناسب للعينة يجب أن يذكر ذلك. وتحليل القوة أفضل الطرق لتحديد العدد المناسب لتصميم البحث. ويتطلـ ب تحليل القوة عمليات إحصائية تعتمد على ثلاثة عناصر:

- حجم الأثر المتوقع لمتغيرات البحث.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.
- مستوى الدلالة المطلوب (مستوى ألفا).

ومستوى القوة معبرا عنه في صيغة احتمالية يمكن الباحث من معرفة احتمال تجنبه الخطأ من النوع الثاني، وهو احتمال رفض الفرض الصفري عنـ دما يكـ ون هـ ذا الفرض خطأ في الواقع. والفشل في رفض الفرض الصفري يعني أن هناك أثـ را للمتغير المستقل، ولكن نتائج التجربة لم تستطع اكتشافه. وازدياد احتمال الخطأ من النوع الثاني يعني انخفاض قوة البحث. والواقع أن قوة البحث تـ ساوي ١ ناقـ صا احتمال الخطأ من النوع الثاني. فإذا كان الخطأ من النوع الثاني ١٥, مثلا كانت قوة البحث تساوي ٨٥, (١ – ١٥,).

لنفرض أن باحثا يريد دراسة الفروق في القدرة الابتكاريـ ة بـ ين طـ لاب المدارس الخاصة وطلاب المدارس الحكومية، في هذه الحالة قـ د يكفـ ي اسـ تخدام اختبار 'ت' لاختبار الفروق بين متوسطي المجموعتين. ويوضح جـ دول (٢٦–٢) مثالا لتحليل القوة بغرض معرفة عدد أفراد العينة الذين نحتاجهم في هذه الدراسـ ة، فإذا استخدمنا مستوى دلالة قدره ٠٥, ونرغب في قوة قدرها ٨٠, (وهـ و مـ ستوى

يعتبر مقبولا بوجه عام)، وباستخدام ألفا = ٠,٠٥ (وهو أيضا معيار متع ارف عل ى قبوله)، فإننا يمكن تحدي حجم العينة المطلوب وفقا لحجم الأثر المتوقع (منخفض أو متوسط أو مرتفع).

جدول ٢٦-٢ تحليل القوة لاختبار 'ت'

حجم الأثر المتوقع	**'ن' لكل مجموعة**	**مجموع 'ن' الكلي**
منخفض	٣٩٣	٧٨٦
متوسط	٦٤	١٢٨
مرتفع	٢٦	٥٢

يتبين من جدول (٢٦-٢) أنه إذا كنا توقع حجم أثر متوسط فإننا نحتاج إلى ٦٤ فردا في كل مجموعة للحصول على قوة قدرها ٠,٨٠ عند استخدام مستوى ألف ا ق دره ٠,٠٥. وحتى إذا كان حجم الأثر مرتفعا فإننا نحتاج إلى عينة قدرها ٢٦ فردا لك ل مجموعة للحصول على نفس مستوى القوة (٠,٨٠). ويمكن التعبير عن ذلك بطريقة أخرى بالقول أنه على اعتبار أن فرض البحث صحيح فقد لا ي نجح الباح ث ف ي الحصول تحقيقه بسبب حجم العينة غير الكافي. وكلما زاد حجم العينة يزداد احتمال أن يتمكن الاختبار الإحصائي من الكشف عن فروق دالة إحصائيا.

ويمكن القول أخيرا أنه من المهم ذكر نقطتين مهمتين:

١- قد يكون استخدام تحليل القوة في كثير من رسائل الماجستير غير واقع ي. فالحصول على عدد كاف من الأفراد اللازمين لاستيفاء متطلبات إجراءات رياضية بحتة قد لا يوجد في بعض الحالات، وفي الرسائل الكيفي ة وف ي دراسة الحالة وفي المقابلات الفردية وغيرها من الأساليب المستخدمة ف ي البحوث غير الكمية قد يعتمد الطالب ومشرفه على وسائل أخرى للحصول على مناقشات مقنعة، بعيدا عن الاختبارات الإحصائية.

٢- في الحالات التي يكون فيها التحليل الكمي ضروريا، فقد يستخدم الطال ب إطارا متعدد المتغيرات يضم عددا كبيرا من المتغيرات. وقد يكون ع دد الأفراد اللازمين في هذه الحالة أكبر بكثير من العدد الذي نحتاجه لاختب ار 'ت' بسيط بين مجموعتين.

وصف أدوات جمع البيانات

يصف هذا الجزء من الفصل الرابع الأدوات التي اس تخدمها ف ي قي اس

متغيرات بحثه. ويجب أن يحدد لماذا استخدم هذه الأدوات بالذات، وما مبرراته في أن ما استخدمه من أدوات تعتبر أفضل الأدوات لقياس متغيراته.

وإذا استخدم الباحث أدوات سبق استخدامها قبل ذلك، أو أدوات مقننة ومعروفة يجب أن يضمنوا وصفهم للأدوات المجالات الثلاثة التالية باعتبارها ذات علاقة بوصف الأدوات:

١- معلومات عن مدى مناسبة الأداة أو الأدوات لمجتمع البحث.
٢- معلومات عن الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات.
٣- معلومات عن إجراء هذه الأدوات وتقدير درجاتها.

وسوف نناقش كلا من هذه العناصر فيما يلي.

مدى مناسبة الأدوات لمجتمع البحث

قد يتوفر عدد من المقاييس التي تقيس نفس الظاهرة التي يتناولها البحث. فكيف يختار الباحث أفضل هذه المقاييس بحيث يأخذ احتياطاته من الإدعاء أنه كان من الممكن استخدام مقياس أفضل؟

الخطوة الأولى أن يبين الباحث أنه استخدام أداة أنسب أداة لمجتمع بحثه. فالمقاييس التي تصلح للراشدين قد لا تكون ذا فاعلية مع المراهقين والأطفال. والمقياس الذي يصلح لبيئة معينة قد لا يصلح في البيئات الأخرى. ولذلك يجب أن يوفر الباحث بيانات استقاها من بحوث أمبيريقية تبين أن أداة معينة استخدمت مع مجتمع قريب الشبه جدا بمجتمع البحث.

والخطوة الثانية هي أن يبين أن مفاهيم واضعي المقياس عن الظاهرة التي يقيسونها هي نفس مفاهيمه عن الظاهرة موضوع الدراسة التي يقوم بها. مثال ذلك أن جميع المقاييس التي تقيس الاكتئاب ليست كلها متناظرة لأن تعريف الاكتئاب لدى واضع مقياس يختلف عن تعريف الاكتئاب كما يقيسه مقياس آخر. ويعكس هذه المواقف المختلفة اختلاف محتوى المقاييس المختلفة رغم أنها تقيس نفس المتغير. ولذلك يجب أن يبين كاتب الرسالة أنه اختار مقياسا لأن تعريفه للظاهرة التي يقيسها هو نفس تعريف الباحث لهذه الظاهرة.

الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات

ونقصد بالخصائص السيكومترية صدق الأداة وثباتها وطريقة بنائها. وقد سبق أن ناقشنا هذه الأمور بالتفصيل في الفصول من السادس عشر إلى العشرين، ولذلك فلن نعود إليها مرة أخرى هنا.

ويجب على الباحث أن يتناول هذه الخصائص بإسهاب حتى يعطي القارئ فكرة كاملة عن الأدوات التي استخدمها. من حيث بنائها وصدقها وثباتها، وكيف طبق الاختبارات على أفراد العينة، ويجب كذلك أن يشرح بالتفصيل تقدير درجات الاختبارات والمقاييس التي استخدمها وكيف رصد هذه الدرجات، أو كيف أدخلها في الحاسب الآلي تمهيدا لتحليلها.

اختيار اختبار منشور

قد لا يستطيع الباحث أو أي شخص آخر يحتاج إلى تطبيق بعض الاختبارات في عمله بناء الاختبار بنفسه، أو قد يفضل استخدام اختبار معروف مناسب له من الاختبارات المنشورة المتوفرة في السوق. ويسترشدون بدليل التعليمات في تطبيق الاختبارات وتقدير درجاتها (رجاء أبو علام، ٢٠٠٥). ويجب أن يتأنى الشخص قبل اتخاذ قرار بالاختبار الذي يختاره. ولذلك يجب قبل اختيار اختبار معين أن يجيب الباحث على الأسئلة التالية:

١- ما الحد الأدنى المطلوب للثبات؟ (ما دقة التمييز المطلوب بين المفحوصين؟)
٢- ما طرق حساب الصدق ذات الأهمية للاختبار؟
٣- ما المجتمع المرجعي الذي تمثله المعايير؟
٤- ما مستوى القراءة المطلوب للاختبار؟
٥- ما الوقت المتوفر لدى الباحث لإجراء الاختبار وتقدير درجاته؟
٦- ما كمية الأموال المتوفرة لشراء الاختبارات والاستعانة بمساعدين لتطبيقها وخبراء للحاسب الآلي إن تطلب الأمر؟

وبعد الإجابة على هذه الأسئلة يضيق عادة مجال الاختيار أمام الشخص، ويصبح من الأسهل اختيار الاختبار الذي يريد. وقد يحتاج إلى استشارة خبير في الاختبارات أو أحد أساتذة الجامعة المتخصصين في القياس النفسي والتربوي.

وقد نشرت رابطة البحث التربوية الأمريكية (AERA) بالاشتراك مع كل من رابطة علم النفس الأمريكية (APA) والمجلس القومي للقياس التربوي (NCME) "مستويات الاختبارات النفسية والتربوية" في عام ١٩٩٩. وفيما يلي ملخص للعناصر الضرورية الواجب توفرها في أدلة الاختبارات النفسية والتربوية، والتي يجب أن يتأكد كل من يريد الاستعانة باختبار منشور تغطيتها في دليل الاختبار الذي يقع عليه اختياره:

١- مناقشات واضحة لأغراض الاختبار وتطبيقاته مع الاستشهاد بأدلة على ما تسوقه

هذه المناقشات.

٢- ملخص لإجراءات بناء الاختبار والأساس المنطقي له، وتحليل مفرداته، مع تفرقة واضحة بين النتائج الأولية والنتائج التي حصل عليها واضع الاختبار من تطبيق للاختبار في صورته النهائية.

٣- تحديد واضح للعينة المعيارية مع معلومات عن كيفية الحصول عليها.

٤- مناقشة لثبات الاختبار وصدقه على تشمل هذه المناقشة الأجزاء الفرعية من الاختبار إن وجدت، مع بيان واضح عن العمليات الإحصائية وكيفية الحصول عليها.

٥- تعليمات واضحة لإجراء الاختبار وتقدير درجاته بما في ذلك المؤهلات الضرورية لمن يطبق الاختبار ويفسر نتائجه.

٦- المعلومات الضرورية لتفسير الدرجات تفسيرا صحيحا مع تحذيرات عما يمكن أن يحدث عند إساءة استخدام هذه التفسيرات.

٧- مناقشة للمتغيرات التي يمكن أن تؤثر في درجات الاختبار أو ثباته أو صدقه (مثل العوامل الثقافية أو الفروق التي ترجع للنوع أو غير ذلك من العوامل التي يمكن أن تؤثر على درجات الاختبار وما يرتبط بها.

ويجب على مستخدم الاختبار أن يبين في مبررات اختياره للاختبار أن الشروط السابقة متوفرة بوضوح في دليل الاختبار. ويعتبر هذا الأمر من مسئوليات مستخدم الاختبار.

إجراءات جمع البيانات

يحتوي هذا الجزء على وصف تفصيلي للخطوات الدقيقة التي اتخذها الباحث للوصول إلى أفراد العينة أو المشاركين في البحث، والحصول على تعاونهم، وإجراء الأدوات عليهم. ويجب بمجرد قراءة إجراءات جمع البيانات أن يعرف القارئ متى وأين وكيف جمعت البيانات. فقد يذكر الباحث مثلا في دراسة مسحية أنه قام بالخطوات التالية:

١- إرسال خطاب للمشاركين يمهد فيه لرغبته في الحصول على تعاونهم في الاستجابة لاستبيان سوف يرسل لهم.

٢- بعد أسبوع واحد أرسل مظروفا إلى المشاركين يحتوي على الاستبيان ومعه مظروف معنون باسم الباحث وعنوانه وعليه طابع البريد، لتسهيل عملية رد الاستبيان للباحث.

٣- بعد أسبوعين أرسل خطابا تتبعيا للاستفسار عن الاستبيان وذلك بالنسبة للأفراد الذين لم يردوا على الاستبيان.

ويجب وضع صورة من جميع الأشياء السابق ذكرها في ملحق الرسالة. ويلاحظ أن طريقة المعاينة وأدوات جمع البيانات سبق ذكرها في القسمين السابقين ولذلك لا داعي لتكرار ذكرها مرة أخرى. وعندما تكون إجراءات جمع البيانات إجراءات معقدة تتطلب تطبيق عدة أدوات على مدى فترة زمنية طويلة يجب أن يصمم الباحث جدولا أو رسما انسيابيا يوضح فيه إجراءات جمع البيانات، وهذه الطريقة مفيدة جدا لأنها تساعد القارئ على الحصول على صورة بصرية لهذه الإجراءات مما يعنيه على فهمها.

ومن المهم ذكر أية معلومات كان لها تأثيرها على المشاركين. مثال ذلك أن كثيرا من البحوث التي تجري في مجالي العلوم السلوكية والعلوم الاجتماعية تستخدم كعينة لها طلاب الجامعة. وهنا يجب أن يبين الباحث هل كان الحصول على عينة الطلبة عن طريق التطوع؟ هل حصلوا بسبب مشاركتهم على درجات إضافية؟ هل كان الاشتراك في البحث إجباريا كجزء من متطلبات المقرر؟ وكذلك بالنسبة للاستبيانات المرسلة بالبريد، هل كانت كتابة العنوان على المظروف باليد أو طباعة؟ لأن مثل هذه الأمور تؤثر على نسبة الردود. ومثل هذه المعلومات حيوية بالنسبة لمن يريد تكرار الدراسة، لأنها تتيح فهما أكبر لطبيعة مجتمع الدراسة الذي حصلنا منه على العينة. فمثلا عند العمل مع طلبة المرحلة الثانوية، هل كان من الضروري الحصول على تصريح من المنطقة التعليمية؟ ويجب في هذه الحالة إعطاء معلومات عن خطاب الموافقة، ووضع صورة من هذا الخطاب في الملحق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

يفضل البعض وضع هذا الجزء في بداية الفصل الخامس كتمهيد لتحليل البيانات. ويرى البعض الأخر وضعه هنا في نهاية الفصل الرابع بعد الانتهاء من وسائل جمع البيانات. على أي الأحوال يجب أن يعطي الباحث وصفا تفصيليا للأساليب الإحصائية التي استخدمها في تحليل بياناته. والأصل في هذا الجزء أنه يعتبر جزاء من خطة البحث للماجستير أو الدكتوراه، حيث يعطي الباحث وصفا

للأساليب الإحصائية التي سوف يستخدمها في اختبار فروضه، أو الإجابة على أسئلة البحث. وكثيرا ما نرى الطالب يكتب في خطة البحث في هذا الجزء "سوف يعالج الباحث البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة". ويعتبر هذا هروبا من الموقف أو تأجيله إلى حين جمع البيانات والبدء في تحليلها. إلا أن إعطاء هذه التفصيلات أفضل كثيرا في خطة البحث حيث أنها تجبر الطالب على التفكير في كيفية تحليل بيانات البحث قبل البدء فيه، وعدم تأجيل ذلك إلى ما بعد جمع البيانات. والتفكير في هذه الأمور في مرحلة إعداد خطة البحث يوفر الكثير من الوقت والعناء على الطالب، لأن الطالب بهذه الطريقة يوفر وقتا طويلا قد ينفقه في جمع بيانات لا يمكن تحليلها لأنها لم توضع في الصيغة الصحيحة من البداية. وسوف نتناول في الجزء التالي من هذا الفصل كيفية عرض النتائج بعد تحليلها. أما هنا فسوف نتناول كيفية "اقتراح" أساليب التحليل قبل الجمع الفعلي للبيانات (أي في خطة البحث).

ولعل السبب في أن كثيرا من الطلاب يؤجلون وضع هذا الجزء في خطة البحث هو صعوبة هذا الجزء لعدد من الأسباب، وذلك بغض النظر عن أن الطالب قد لا يكون مستعدا التطبيق الأساليب الإحصائية على بحثه. أولا لأن التحليل الإحصائي ليس عملا بسيطا يتم إنجازه في جلسة واحدة. فقد تحلل البيانات ويعاد تحليلها عدة مرات قبل أن يقتنع الباحث بأن تحليل البيانات نال ما يستحقه من العناية. فالأسلوب الذي بدا معقولا تماما في البداية قد يصبح غير مناسب لأن عدد أفراد العينة أو توزيع درجات العينة كاملة. وثانيا أن هناك كثيرا من الأسئلة المهمة قد يظهر بعد الانتهاء من التحليل المبدئي. فإذا رُفض فرض من الفروض فقد يبحث الباحث عن متغيرات ضابطة تساعد على تفسير ذلك. مثال ذلك أن فرضا من الفروض قد يتم البرهنة عليه إلا بين أفراد ذوي مستوى مرتفع من التعليم. فالبحث الذي يستخدم عينة بها عدد كبير من الطلاب الذين لم يتخرجوا بعد قد لا تتضح العلاقات بين متغيراته إلا بعد تحليل بيانات الخريجين في معزل عن الطلاب الذين لم يتخرجوا بعد (وهنا يصبح مستوى التعليم متغيرا دافعا).

فماذا يفعل الطالب إذا؟ ننصح بشدة أن يقوم الطالب بالتشاور مع مشرفه (ومع بعض الخبراء إذا أمكن) حول أنسب الأساليب لتحليل بياناته مع الأخذ في الاعتبار:

- طبيعة فروض البحث.
- عدد المتغيرات المستقلة والتابعة في البحث.
- مستوى قياس هذه المتغيرات.

وقد تناولنا في القسم الثامن من هذا الكتاب تحليل بيانات البحـ ـث، ويمكـ ـن للطالب الاستعانة بما بها من توصيات حول استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة. وتتوفر كذلك البرامج الإحصائية للحاسب الآلي ويمكن الاستعانة بها فـ ـي اختيـ ـار الأساليب الإحصائية المناسبة لبيانات البحث، كما تتوفر الكتب الإحصائية المختلفـ ـة التي يمكن الاستعانة بها كذلك. إلا أنه لا يجب على الطالب أن ينقل عبارات بنصها من إحدى الكتب الإحصائية، بل يجب بدلا من ذلك إعطاء عبارة قصيرة منطقية تفيد أن أسلوبا إحصائيا ما يعتبر أنسب الأسـ ـاليب لتحليـ ـل بياناتـ ـه. ويعطيـ ـا كونـ ـل (Connel, 1992) اقتراحا مباشرا بالتحليل الإحصائي في دراسة عن الضغوط في الأطباء النفسيين.

> كان الفرض الرئيسي بوجود فرق دال إحصائيا بين المجمـ ـوعتين الأولى والثانية في مستوى الضغوط وسوف يختبر هذا الفـ ـرض باستخدام اختبار 'ت' ذي ذيل واحد. أما التوقع باختلاف درجات المجموعة الثانية عن المجموعة الأولي في ١٢ مقياسا فرعيا في مقياس Essi System StressMap فسيتم اختبـ ـاره باسـ ـتخدام تحليل التباين متعدد التغير (MANOVA).

الفصل الخامس: نتائج البحث

الغرض من هذا الفصل عرض نتائج البحث بأقصى درجة من الوضـ ـوح. ولتحقيق ذلك يجب التخطيط لهذا الفصل قبل البدء في كتابته. وأحد المصاعب التي تواجه الطلاب أنهم لا يبدأون بخطة تتناول الترتيب الذي يعرضـ ـون بـ ـه النتـ ـائج. وهناك مشكلة أخرى في هذا الصدد وهي أن معظم الطلاب لا خبرة لهم، والـ ـشعور بعدم الأمان الناجم عن نقص الخبرة يؤدي بهم إلى إضافة معلومات كثيرة في فصل النتائج. وفي معظم الرسائل العلمية يحتوي فصل النتائج على **الحقائق فقط**، مثـ ـل الجداول والأشكال ووصف الباحث للأشياء المهمة والتي تستحق الذكر. والمناقشة التفصيلية للنتائج مهمة للغاية ولكن يجب أن يفرد لها جزء خاص بها بعد الانتهـ ـاء من عرض النتائج. وملخصات البحوث السابقة وإعادة كتابة الإطار النظـ ـري فـ ـي قالب جديد أو المنهج أمور لا ضرورة لها وتصرف النظر عن الغرض الرئيسي من فصل النتائج.

وبالطبع هناك اختلافات في الميدان عما ذكرناه، فالرسـ ـائل الكيفيـ ـة مـ ـثلا تمزج النتائج بالمناقشة، وبعض الأقسام العلمية تشجع الطلاب على تقـ ـديم النتـ ـائج ومناقشتها معا، ونحن على علم بمثل هذه الأمور ونوافق على أنها قد تحسن قـ ـراءة

النتائج وانسيابها العام. ومع ذلك فإننا نبني تنظيم هذا الفصل على افتراض أن رسالة الطالب تحتوي على جزأين منفصلين للنتائج ومناقشتها. بل إن البعض يرى أن يخصص فصلا مستقلا لكل من النتائج والمناقشة.

كيف يمكن تنظيم النتائج؟ ليس هناك تنظيم معياري ينطبق على جميع الحالات، وقد يكون هذا غير هام ولكن لابد من وجود تنظيم منطقي نصفه للقارئ ويساعده على السير في قراءة النتائج دون عناء. وفيما يلي بعض النصائح التي يمكن أن تكون مفيدة.

١- يفضل أن يبدأ الباحث بمقدمة قصيرة تصف بناء فصل النتائج. وعادة ما تكون هذه المقدمة فقرة قصيرة تحدد على وجه الخصوص "هذا هو فصل النتائج وهذه هي طريقة تنظيمه". وعند تحقيق ذلك بوضوح يبدأ القارئ بفهم لمنطق تنظيم فصل النتائج وبفكرة عما يحتويه هذا الفصل.

٢- يجب تنظيم النتائج بطريقة محددة بحيث لا يجد القارئ نفسه أمام كم هائل من البيانات. وبالرغم من أن نتائج التحليل الإحصائي الذي نحصل عليها من الحاسب الآلي تكون كثيفة أحيانا إلا أننا عادة لا نحتاج إلى وضع كل النتائج التي نحصل عليها من الحاسب الآلي في الرسالة.

٣- لا يجب أن ينشغل الباحث بمناقشة مفصلة لمعنى النتائج، فهذا الأمر ينتمي للجزء الخاص بمناقشة النتائج. كذلك يجب تجنب إفراغ كل المعلومات في الجداول. فمهمة الباحث هي وصفا بسيطا وواضحا وكاملا للنتائج. **ويجب على الباحث أن يأخذ بيد القارئ أثناء عرض النتائج ومتأكدا من أن القارئ على علم بما يعنيه الباحث بالملاحظات المهمة.**

ويمكن القول أن معظم فصول النتائج يمكن تنظيمها في أربعة أقسام رئيسية:

- وصف العينة.
- اختبار الفروض.
- دراسة الأسئلة الإضافية التي يمكن أن تكون قد ظهرت أثناء تحليل الدراسة الاستطلاعية.
- مناقشة النتائج.

وليس الغرض من القسم الأول إعادة ما كتب عن العينة في الفصل الرابع، ولكن الغرض هنا تحديد متغيرات العينة التي استخدمت كوحدات لتحليل النتائج مثل النوع أو العمر أو الصف الدراسي وغيرها. وإذا لم تكن متغيرات العينة هي

وحدات التحليل الرئيسية للنتائج، فيمكن الاستعاضة عنها بالوحدات الفعلية التي استخدمت في تحليل النتائج مثل المدارس أو الكتب المدرسية أو غيرها.

وبعد وصف العينة أو وحدات تحليل النتائج، ننتقل إلى القسم الثاني وهو اختبار الفروض. ونبدأ بعرض الفروض كلها إلا إذا كان عددها كبيرا وفي هذه الحالة تصنف الفروض حسب مجالها أو صفة أخرى يراها الباحث. ويلاحظ أننا نختبر الفروض الصفرية وليس فروض البحث. ولكن يمكن البدء بذكر فروض البحث كتذكرة بهدف الباحث من تحليل النتائج. ومن المفضل عن عرض النتائج أن نعالج كل فرض على حدة. وفي هذه الحالة نكتب الفرض كعنوان فرعي "الفرض الأول" مثلا، ثم نكتب الفرض الصفري الأول ونستعرض النتائج الخاصة به، وهكذا إلى أن ينتهي استعراض النتائج كلها.

والطريقة السابقة لا يصلح استخدامها إذا كان تحليل النتائج يعالج عدة فروض مجتمعة، وفي هذه الحالة نختار عناوين فرعية تعبر عن العملية التي نختبرها بمجموعة من الفروض، مثل "العلاقة بين القلق ومستوى التحصيل الدراسي". وفي هذه الحالة نختار عنوانا فرعيا يجمع بين مجموعة من الفروض في تحليل واحد. ومن الخطأ استخدام الأسلوب الإحصائي كعناوين فرعية، فلا يجب مثلا وضع عنوان مثل "نتائج تحليل التباين" والسبب في ذلك أننا أحيانا نحتاج إلى أكثر من وسيلة إحصائية لتحليل فرض واحد. والطريقة الأفضل كما قلنا سابقا هي تصنيف النتائج حسب الفروض إذا كانت النتائج تسمح بذلك. وقد يحتاج هذا الأمر إلى مناقشة أكثر من أسلوب إحصائي في وقت واحد، واختبار عدة فروض مختلفة. وتختلف المواقف من رسالة لأخرى ولذلك يجب أن يكون المعيار الأساسي لتحليل النتائج هو تقديم النتائج في صورة بسيطة وواضحة.

ويجب تجنب عرض كمية كبيرة من البيانات إلا إذا كانت الدراسة مركبة تشتمل على العديد من المتغيرات والمقاييس. وزيادة البيانات زيادة كبيرة تشكل حملا كبيرا على الباحث وعلى القارئ. ويمكن في بعض الأحيان خفض البيانات واختصارها، وأحيانا ما يكون لدينا نتائج غير دالة دون تقديم البيانات بالفعل، ولكن هذا الأمر ليس مناسبا وخاصة إذا كان الأمر يتعلق بفرض رئيسي. ونظرا لأن الباحث هو الحكم الفعلي لبياناته ونتائجه، فهو الوحيد الذي يوجد في وضع يمكنه من التمييز بين نتائجه، واتخاذ القرار المناسب بأي النتائج يحذف وأيها يستبقي. فهو يستطيع تنظيم النتائج بحيث تؤكد الأمور المهمة. ويمكنه أن يتجاهل بعض النتائج أو يذكرها بسرعة باعتبارها نتائج غير مهمة، ولكنه في جميع الأحوال يجب أن

يميز بين النتائج غير الهامة والنتائج التي لم تؤيد الفروض.

ويمكن عادة تقسيم الجزء الخاص بالنتائج إذا كانت تحتاج إلى تحليل متعدد للبيانات. وفي هذه يمكن تقسيم كل تحليل إلى عدد من العبارات الت ي ت ستعرض النتائج الرئيسية، وبعضها يمكن أيضا تقديمه في جداول أو على هيئة رسوم (جداول وأشكال). ومع ذلك يظل المحور الأساسي هو المتن وما يحتوي عليه م ن نت ائج مهمة واختبارات إحصائية. وفيما يلي أربع أنواع مختلفة من العبارات كتوض يح للمقصود بما قلنا متعلقا بكتابة المتن.

١- النوع الأول من العبارات يوجه القارئ إلى جدول أو شكل ويصف ما نقيسه أو نعرضه.

مثال أ – وصف جدول به مجموعة من الارتباطات.

يبين جدول رقم ١ الارتباطات بين درجات الطلاب ف ي المواد المختلفة ودرجاتهم في اختبار الميول.

مثال ب – يصف جدول يحتوي على نسب مئوية.

يعرض ج دول رق م ٢ الن سب المئوي ة لاس تجابات المشاركين في خمسة فئات مختلفة.

مثال ج – يصف جدولا بالمتوسطات.

يوضح جدول رقم ٣ المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في ثلاث مواد دراسية.

٢- النوع الثاني من العبارات يصف النتائج الرئيسية موضحة ف ي ج دول أو شكل. مقارنة المتوسطات أو الانحراف ات المعياري ة أو التك رارات أو الارتباطات بين بعض المقاييس المختلفة أو بعض الظروف. وع ادة م ا تكون هذه العبارات مندمجة مع النوع الثالث من العب ارات الت ي س يأتي ذكرها.

مثال أ- وصف جدول ارتباطات أو أشكال تمثل هذه الارتباطات.

من بين الارتباطات العشرة الموجودة بالجدول يتب ين أن ٩ منه ا ارتباطات موجبة، وثمانية تزيد على ر = ٣٢,.

مثال ب- وصف تجربة

حصلت المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على متوسط يزيد على متوسط المجموعة الضابطة زيادة دالة إحصائيا.

مثال ج- وصف الأشكال

يتبين من شكل ٢ أن منحنى الدرجات يرتفع بالتدريج من ٧ درجات عقب الجلسة الأولى وبمعدل قدره ١,٥ درجة خلال فترة المعالجة.

٣- النوع الثالث من العبارات يعرض نتائج الاختبارات الإحصائية (الدلالة الإحصائية) مثل 'ف' و 'ت'. وهذه العبارات عادة تضم إلى العبارات من الثاني. ونحن نوصي الطلاب بأن تكون عادة لديهم أن يذكروا مستوى الدلالة بالضبط التي ظهرت من تحليل نتائجهم، إلا عند تلخيص نتائج عدد من التحليلات المتتالية. وعندما تكون النتائج غير دالة إحصائيا يجب أيضا ذكر مستوى الدلالة. مثالا ذلك أننا يجب أن نقول وكانت ل = ٠٢٤, بدلا من القول وكانت ل < ٠٥, بالنسبة للنتائج الدالة إحصائيا. كما نقول وكانت ل = ٣٢٤, بدلا من القول 'غير دالة' بالنسبة للنتائج غير الدالة إحصائيا. وكتابة الدلالة الإحصائية بالضبط يعطي بيانات أوفى من مجرد ذكر أن قيمة ما كانت غير دالة إحصائيا. فقد نحصل على قيم غير دالة ولكنها مختلفة عن بعضها البعض. والالتزام بذلك يجنبنا الوصف اللغوي الذي لا معنى له مثل القول أن مستوى الدلالة كان هامشيا، أو أنها كادت تكون دالة إحصائيا. مثال ذلك أن ٠٥١, و٨٥٩, كلاما غير دال إحصائيا ولكن من الواضح أن هاتين القيمتين مختلفتان تماما. فمثلا إذا كنا في معرض الكلام على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التجربة فإن الحصول على فرق غير دال إحصائيا بين المتوسطين بمستوى دلالة قدره ٠٥١, يختلف تماما عن الحصول على مستوى دلالة قدره ٨٥٩, ففي الحالة الثانية يمكن القول باطمئنان أن هناك تجانسا بين المجموعتين فيما يتعلق بالاختبار القبلي، وهذا استنتاج لا نستطيع قوله بالنسبة للحالة الأولي التي يظل الشك فيها قائما حول درجة التشابه بين متوسطي الاختبار القبلي للمجموعتين. ولقد أصبح من السهل الآن ذكر مستوى الدلالة بالضبط بعد أن توفرت البرامج الإحصائية للحاسب الآلي والتي تعطي مستويات الدلالة بدقة تامة. وهناك أسباب أخرى لإدراج مستوى الدلالة بدقة مع النتائج منها إتاحة الفرصة لمن يريد القيام بدراسة

تحليل بعدي لنتائج الرسالة الحصول على بيانات تمكنه من القيام بهذا التحليل.

وبالإضافة إلى مستوى الدلالة يجب ذكر حجم الأثر عندما تكون نتائج التجربة دالة إحصائيا. لأن مستوى الدلالة بذاته لا يعكس قيمة حجم الأثر بشكل مباشر. وحتى يفهم القارئ أهمية النتائج فمن الضروري دائما إضافة مؤشر ما من مؤشرات حجم الأثر (مثل Δ أو r^2 أو η^2 أو Φ^2 أو ω^2 أو غيرها) ليتعرف القارئ على مستوى حجم الأثر هل هو مرتفع أم منخفض.

مثال أ وصف الارتباطات (عبارة تلخيصية)

كانت ست من الارتباطات بين التحصيل الدراسي والاتجاهات موجبة ودالة عند مستوى ل = ٠٥, وتراوح فيها حجم الأثر بين ١٦, و٧٠,.

مثال ب وصف نتائج التجربة

تبين أن تذكر محتوى المثير كان يختلف كدالة للزمن وطريق القياس فكانت ف (٢، ٨٠) = ٣٤,٤٥، ول = ٠٠٣, وكان حجم الأثر (مربع إيتا) = ٩١,.

وعندما نجمع بين الطريقتين الثانية والثالثة فإن وصف النتائج يصبح:

مثال أ وصف الارتباط

كان معامل الارتباط بين متوسط نسبة ذكاء الآباء والأطفال دالا إحصائيا: ر (١٩٠) = ٨٧, ، ل = ٠٤١, ، $ر^{٢}$ = ٧٦,

مثال ب وصف تجربة

كان متوسط درجات الإناث (٧٥,٥) أكبر بدرجة دالة إحصائيا عن متوسط الذكور (٧٠,٧)، ف (١، ٢٨) = ٢٣,١ ، ل = ٠٢٢, ، مربع إيتا = ٨٥,

٤- النوع الرابع من العبارات: عبارات لتلخيص النتائج الرئيسية والخلاصات

مثال أ – تشير النتائج إلى أن الطلاب الذين يتعاطون المخدرات بكثرة كانت درجاتهم في اختبار التوافق أقل كثيرا من الطلاب الآخرين.

مثال ب – والخلاصة أن هذه التحليلات تشير إلى أن مستوى التحصيل الدراسي للطلاب الذين أتوا من عائلات فقدت الأب أو الأم كان أقل من الطلاب الذين أتوا من عائلات تتمتع بوجود الأب والأم معا، وذلك مع ضبط متغيري تعليم الوالدين والدخل.

أعطينا فيما سبق مجموعة من الأمثلة لتعليقات متنوعة يمكن استخدامها لوصف نتائج الدراسات الأمبيريقية. ويجب عند وصف النتائج أن نبتعد عن العبارات الدرامية مثل "لسوء الحظ لم تكن النتائج دالة إحصائيا" أو "وكانت هذه النتيجة مثيرة للدهشة" لأن هذه العبارات لا تساعد على زيادة فهم القارئ للنتائج وقد تجعل كتابة الباحث تبدو غير علمية.

إعداد الجداول والأشكال

تتضمن جميع الرسائل تقريبا جداول وأشكال (رسوم بيانية) الغرض منها تنظيم نتائج التحليل الإحصائي. وسوف نتناول فيما يلي أسس ومنطق الوصف التحليل الإحصائي. وأول سؤال يجب أن يسأله الباحث لنفسه: "هل يجب وضع هذه النتائج في جداول أو جعلها مجرد جزء من المتن؟" وبشكل عام فإن الجدول الذي لا يحتوي إلا على أرقام قليلة لا لزوم له. مثال ذلك أن الجدول الذي يبين عدد الذكور والإناث في العينة فقط جدول غير ضروري لأن هذه البيانات يمكن ببساطتها ذكرها في متن الرسالة وذلك بذكر نسبة الذكور والإناث في العينة. ولكن إذا كانت الدراسة تحتوي على عدد كبير من المجموعات وكل مجموعة موزعة طبقا للنوع يكون وضع هذه البيانات في جدول أمرا مهما وذا فاعلية.

وتحتوي كثير من الرسائل على رسوم بيانية يطلق عليها "أشكال". وقد يكون الشكل رسما بيانيا، أو خريطة، أو صورة، أو مخططا أو أي شيء آخر ليس جدولا. والقرار باستخدام شكل ما يجب التفكير فيه بعناية، فالأشكال تشغل حيزا كبيرا عادة وقد تخل بتنظيم الرسالة. مثال ذلك أن استخدام رسم بياني للأعمدة لتقديم البيانات التي يمكن وضعها في جدول، يعتبر مضيعة للوقت والجهد إلا إذا كان استخدام الرسم البياني يظهر مقارنات يصعب إظهارها في الجدول أو المتن. وقد يتحمس بعض الطلاب نحو عمل الرسوم البيانية بأنواعها المختلفة خاصة وأن توافر برامج الرسوم في الحاسب الآلي يجعل هذه العملية سهلة للغاية، إلا أن بناء رسم بياني يحتج إلى تفكير عميق ولا يجب اللجوء إليه إلا إذا كان يبدو هاما للغاية في توضيح نتائج معينة، وإلا فالأفضل تجنب استخدام الرسوم البيانية.

وقد سبق أن ناقشنا في الفصل السابق (الرابع والعشرين) الجداول والأشكال وشروط بنائها، ومعظم هذه الشروط كما ذكرنا في حينه مستمد من دليل النشر الذي أعدته رابطة علم النفس الأمريكية، ولن نحاول تكرارا ما سبق أن ذكرناه، ويمك ن لمن يرغب الرجوع إلى هذا الفصل. ويكفي هنا أن نعطي بعض الإرشادات الت ي تحسن شكل الجدول وتساعد على قراءته بسهولة.

١- رغم أن الحاسب الآلي يعطي عادة أرقاما عشرية كثيرة إلا أنه يجب تقريب الأرقام في الجدول، مثال ذل ك ٣٤,٩٧٧٪ يمك ن يج ب كتابته ا ٣٥٪. وتكتب معاملات الارتباط لثلاثة أرقام عشرية فق ط. وال رقم ٢٢,٤٤٣٣ تكتب ٢٢,٤ وهكذا ويجب أن يكون تقريب الأرقام منطقيا ومعقولا.

٢- يمكن مقارنة البيانات رأسيا وأفقيا في الجدول.

٣- يمكن كتابة مجموع الصفوف ومجموع الأعمدة والمجموع الكلي للج دول دون ازدحام الجدول.

٤- ليس من الضروري الالتزام بجميع الأرقام التي تخرج من نتائج الحاس ب الآلي. يجب على الباحث اختيار المعلومات التي يحتاجها فقط وينظمها في الجدول بشكل يجعلها مقبولة ومريحة للعين.

٥- يجب الربط بين الجدول والشكل والمتن إذا كانت كلها تدور ح ول نف س النتيجة.

مناقشة النتائج

بعد الانتهاء من عرض النتائج يجب مناقشتها. والمناقشة جزء هام للغاي ة في الرسالة، بل ربما كانت أهم جزء لأنها فرصة الباحث للتحرك إل ى أبع د م ن النتائج بحيث تتكامل فيها النظرية التي بدأ منها الباحث مع نتائج البحث. وعملي ة المناقشة عملية ابتكارية تظهر فيها قدرة الباحث على الإب داع، ويمك ن للباح ث الحصول على مرشد لمناهج البحث، ويمكنه كذلك الحصول عل ى مرش د لتحلي ل البيانات التي جمعها. ولكن لا يوجد مرشد خاص بكيفية السير في المناقشة فهذا أمر يرجع إلى الباحث نفسه وخبرته ومدى تعمقه في مجال دراسته. ولكن يمكن القول أن المناقشة الجيدة تحتوي على العناصر التالية:

١- مراجعة لأهم نتائج الدراسة.

٢- الربط بين النتائج ونتائج الدراسات السابقة.

٣- مضامين النتائج للنظرية أو النظريات في مجال الرسالة.

٤- فحص دقيق للنتائج التي ترتب عليها قبول الفرض الصفري كليا أو جزئيا.

٥- حدود البحث التي يمكن أن تؤثر على صدق النتائج أو على قابلية النتائج للتعميم.

٦- توصيات للقيام ببحوث تالية.

ولنرجع إلى الوراء قليلا في بداية هذا الفصل عندما أشرنا إلى "عجلة البحث" والتي تبين أن كتابة رسالة الماجستير أو الدكتوراه عبارة عن عملية انتقال بين التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي، ننتقل فيها من العام إلى الخاص ثم إلى العام مرة أخرى. ومناقشة النتائج هي إلى حد بعيد تطبيق للتفكير الاستقرائي نبدأ فيه من نتائج البحث ونخرج منها بخلاصات واستدلالات نضيفها إلى عالم النظرية وذلك بأن يربط الباحث بين نتائجه ونتائج البحوث السابقة. ويمكن القول أن مناقشة النتائج استكمال للإطار النظري الذي نعود إليه من حين لآخر أثناء المناقشة لربط نتائجنا بالأساس النظري الذي بنينا عليه البحث. فالباحث هنا يناقش مفاهيمه الأساسية في ضوء ما حصل عليه من نتائج، ويستكشف معنى البيانات من العلاقات التي ظهرت بين متغيرات الدراسة. وهنا يقوم الباحث بتقويم الدرجة التي أجابت بها النتائج على التساؤلات التي أثارها الباحث عند عرضه لمشكلة البحث مقيما تفكيره جهد استطاعته على البيانات التي حصل عليها. ويجب على الباحث أثناء تناوله لنتائجه أن يبين نواحي القوة والضعف في التفسيرات البديلة التي حصل عليها من الدراسات السابقة، ذاكرا أثناء ذلك نواحي الاتفاق والاختلاف بين نتائجه والخلاصات التي توصل إليها وما توصل إليه الآخرون. فالمناقشة الجيدة تعترف صراحة بإسهامات الآخرين وتحاول تقويم التفسيرات الأخرى التي تناولتها البحوث السابقة.

ويمكن أن نبدأ الجزء الخاص بالمناقشة بمراجعة سريعة لفروض البحث حيث أن البيانات والنتائج أصبحت في متناول اليد. ويجب أن يلاحظ الباحث أثناء المناقشة أن يظل مركزا على ما حصل عليه من نتائج، عارضا الأفكار الرئيسية واحدة تلو الأخرى، ويجب أن يتجنب في نفس الوقت المصطلحات التي تبدو غريبة خارج إطار رسالته، فلا نقول مثلا "الفرض رقم ١" أو "المجموعة أ حصلت على درجات أعلى من المجموعة ب"، وبدلا من ذلك نشير في لغة بسيطة للغاية إلى أسماء المتغيرات حتى يفهم القارئ الذي ليس لديه إلمام بمصطلحات البحث المقصود بما يهدف إليه الباحث.

ومن أهم الأخطاء التي يقع فيها كاتبو رسائل الماجستير والدكتوراه أثناء مناقشة النتائج فشلهم في الاستعانة بنتائج البحوث السابقة حتى يربطوا بين نتائجهم ونتائج الآخرين الذين درسوا نفس الظاهرة. فالمناقشة الجيدة هي التي تربط كل نتيجة بالإطار النظري وبالبحوث السابقة في تكامل بينها جميعا. ولذلك قد يضطر الباحث أحيانا إلى الإشارة إلى بعض المراجع التي سبق له مناقشتها في الفصلين الثاني والثالث من الرسالة. وقد يساعد هذا على إظهار بعض الجوانب التي تؤكد أو تنفي ما ذهب إليه. ويمكن صياغة هذا الأمر على النحو التالي:

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج --- عن وجود علاقة سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، إلا أنها تمتد بهذه النتائج إلى المرحلة الثانوية.

وكثيرا ما نرى طلاب الماجستير أو الدكتوراه في حالة أسى عندما يحصلون على نتائج غير دالة إحصائيا، عندما يتبين أن فروض البحث قد رفضت. ولكن ليس معنى وجود فروض غير دالة إحصائيا أن هذا قصور في الدراسة. إن عملية البحث العلمي أشبه بصيد اللؤلؤ وقد نستطيع الحصول على ما نريد منه وقد لا نستطيع. ولكن إذا تمت الدراسة طبقا لقواعد البحث العلمي المقبولة، فإن النتائج السلبية لا يجب أن تقلل من قيمة البحث. قبل جمع البيانات من المهم توقع كيفية تفسير جميع النتائج الأمبيريقية بحيث لا نطلق على نتيجة ما نتيجة سيئة. فأي نتيجة نحصل يجب اعتبارها معلومات جديدة، بمعنى أنها تضيف شيئا للمجال. ويجب أن ننظر للنتائج السالبة باعتبار أنها دليل على أننا نحتاج إلى عملية استقصاء كاملة. ويمكن عزو مثل هذه الدراسات إلى قصور في منهج البحث أو الأساس النظري. ومحاولة نقد نظريات قائمة يمكن أن يكون فرصة للقيام ببحث يضيف للمعرفة القائمة. و التعامل مع مناهج بحث قاصرة وأصعب بكثير، لأنه من المفترض الانتباه إلى تصميم البحث عند القيام به وعدم الوقوع في أخطاء منهجية. ومع ذلك فإن هناك تباينا بين أفضل الخطط الموضوعة وأحداث العالم الواقعية. وقد يكون من الصعب على أكثر الباحثين خبرة التنبؤ بما يمكن أن يحدث عند توزيع استبيانات بالبريد، أو المساعدين الذين يتركون العمل في البحث، أفراد العينة الذين يرفضون أخذ الاختبار البعدي، أو الأجهزة التي يمكن أن تتعطل.

ومن الأمور الحتمية لتصميم البحث الجيد في أي مجال طرح أسئلة بحث جيدة يمكن الإجابة عليها، وجمع بيانات مناسبة، وعمل اقتراحات جيدة تفصيلية. وتدفعنا هذه المتطلبات إلى التركيز أكثر وأكثر على موضوع ضيق بدرجة معقولة سؤال خاص أو أسئلة خاصة، وأكثر وأكثر على منهج محدد للبحث.

ولكن ما هي مضامين الالتزام بمناهج البحث الرصينة في البحوث الفردية في الوقت الذي نهمل فيه الحاجة إلى المعرفة الجادة المتميزة فـ ي المجـ ال الـ ذي نبحثه؟ يجب على الباحث أن يعود مرات ومرات أثناء إجراء البحث إلى المجـ ال الذي يبحث فيه ويحاول أن يصحح مساره ليحقق الحصول على أفضل خطة للبحث تمكنه من تحقيق أهداف البحث التي يسعى إلى تحقيقها. وهذا القول يصدق بـ صفة خاصة على بحوث الماجستير والدكتوراه، إذ يجب على الطالب أن يراجـ ع نفـ سه مرات ومرات أثناء إجراء البحث ليتأكد أنه يسير على الطريق السليم سـ واء مـ ن الناحية البحثية أو من الناحية العلمية.

ويلاحظ أن معظم مناهج البحث المستخدمة في التربية وعلم النفس مناهج استقيناها من العلوم الطبيعية كما سبق أن ذكرنا في أكثر من مكان في هذا الكتاب، ويعتقد المؤلف أن الوقت قد حان لتقويم مدى تحقيق هذه المناهج للأغراض الخاصة للبحث في علم النفس والتربية؟ وربما كان خير مكان يبدأ منه الباحثون هو رسائل الماجستير والدكتوراه.

ويلاحظ أن طالب الماجستير أو الدكتوراه كثيرا ما ينشغل ببحثه لدرجة أنه ينسى أنه سوف يعد رسالة تقوم أساسا على هذا البحث. وإذا درسنا طرق كتابة النصوص بشكل عام فإننا نلاحظ أن الكتابة من الأمور المتعلقة بنوع ما يكتب. وأن الباحثين في اختيارهم لطريقة يكتبون بها بحثهم بحيث توضح للقارئ ما يجري في مجال البحث الذي يريدون نشره، قد يسهلون أو يصعبون الحصول على المعرفة المتعلقة ببحثهم بطريقتهم في توثيق البحث، وبموقع الباحث من عملية الاستقصاء، وبالدرجة التي يوضح بها الباحث نفسه للمجتمع. وتقترح جرو (Graue, 2006) أربع وسائل للكتابة: الكتابة لإعداد التقرير وإذاعته للناس، والكتابة للتفسير، والكتابة للتمثيل، والكتابة لإظهار المهارة، وتعطي أمثلة لكل نوع. وكل وسيلة من هذه الوسائل تعطي الكاتب دورا مختلفا، وارتباطا معينا بالقراء، ومسئوليات أخلاقية لمجال التربية. ولذلك فإن لكل وسيلة معايير مختلفة للحكم بها على جودة المكتوب.

وكتابة رسالة الماجستير أو الدكتوراه نوع من الممارسة الأكاديمية التي توفر الأساس لبناء قاعدة معرفية. ويمكن النظر إلى عملية الكتابة في البحث العلمي باعتبارها نموذجا يلتزم به الباحثون في إعداد تقاريرهم العلمية. إلا أن هناك طرقا عديدة للكتابة، ومعايير مختلفة للحكم بها على ما يكتب، وطرقا مختلفة لتنظير وسائل التعبير عن نتائج البحث. ونظرا للتنوع الكبير في الموضوعات التربوية والنفسية التي يمكن أن يتعرض لها الباحثون أصبح هناك طرق عديدة للكتابة، ومعايير

متعددة للحكم بها على ما يكتب، وتعددت تبعا لذلك وسائل التنظير المستخدمة في عرض نتائج البحوث. فمعتقدات الكتاب وأراؤهم في الكتابة نفسها تشكل الطريقة التي يمارسون بها مهمة الكتابة، ومعنى الكتابة في حد ذاتها، والمعايير المستخدمة في الحكم على مدى كفاية الأمثلة المستخدة في الكتابة. والكتابة بهذا المعنى نوع من الممارسة الاجتماعية التي تؤثر في النصوص المكتوبة، والكتّاب، والقراء، والمعرفة التي نحصل عليها من البحث بشكل عام.

مراجع الكتاب

المراجع

رجاء محمود أبوعلام. (١٩٨٧). ***قياس وتقويم التحصيل الدراسي.*** الكويت: دار القلم.

رجاء محمود أبوعلام. (١٩٨٩). ***مدخل إلى مناهج البحث التربوي.*** الكويت: مكتبة الفلاح.

رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣) ***التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS.*** القاهرة: دار النشر للجامعات.

رجاء محمود أبو علام وفتحي عبد المقصود الديب (مارس ١٩٨٦). القوة التنبؤية لمجموع درجات الطلبة في الثانوية العامة بأدائهم في جامعة الكويت. ***المجلة التربوية بجامعة الكويت، العدد الرابع،*** ١١-٥٧.

رجاء محمود أبو علام وفتحي عبد المقصود الديب (خريف ١٩٨٧). العلاقة بين درجات أعمال السنة ودرجات الطلبة في الثانوية العامة. ***المجلة التربوية بجامعة الكويت، المجلد الرابع،*** ٣٤-٦٥.

رجاء محمود أبوعلام ونادية محمود شريف (١٩٨٥). ***اختبار الشخصية العاملي.*** الكويت: دار القلم.

رجاء محمود أبوعلام ونادية محمود شريف (١٩٩٥). ***الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية.*** الكويت: دار القلم.

منى محمد قاسم (٢٠٠١). تواصل المراهق مع والديه وعلاقته بحالات الهوية (دراسة سيكومترية كلينيكية). ***رسالة دكتوراه غير منشورة،*** معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

نادية محمود شريف ورجاء محمود أبو علام (صيف١٩٨٩). دراسة في التحليل العاملي لأبعاد اختبار الشخصية العاملي على طلبة جامعة الكويت. ***المجلة التربوية بجامعة الكويت، ٢١،*** ١٥١-١٧١.

Adler, P. A. & Adler, P. (1991). **Backboards and blackboards.** New York: Columbia University Press.

Aiken, L. S. & West, S. G. (1991). ***Multiple regression: Testing and interpreting interactions.*** Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Alkin, M. C. (Ed.). (1992) ***Enclopedia of educational research.*** (6th ed. 4 vols). New York: Macmillan.

Altback, P.C. (Ed.). (1991). ***International higher education: An encyclopedia*** (2 vols.). Hamden, CT: Garland.

Altheide, D L. & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). ***Handbook of qualitative research.*** (485-499). Thousand Oaks, CA: Sage.

American Educational Research Association (1999). ***Standards for educational and psychological testing.*** Washington, D. D.: AERA.

American Psychological Association (1994). ***Publication Manual.*** (4th ed.) Washington, D.C.: APA.

American Psychological Association (1985). ***Standards for educational and psychological testing.*** Washington, D. C.: APA.

Ary, D., Jacobs, L., & Razavieh, A. (1996). ***Introduction to research in education.*** (Fifth edition). New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Back, K. W. (1980). The role of social psychology in population control. In L. Festinger (Ed.). ***Retrospection in social psychology.*** New York: Oxford University Press.

Bailey, C. A. (1996). ***A guide to field research.*** Thousands Oak, CA: Pine Forge Press.

Bardwell, R. (1984). Failure: Facilitating or debilitating? ***Journal of Experimental Education, 52,*** 192-194.

Barzun, J. & Graff, H. F. (1992). ***The modern researcher*** (5th ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Bazely, P. (2000). ***Mixed methods data analysis using NUD*IST/Nvivo with table based software and/or a***

statistics program. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, LA.

Berlson, B. (1952). ***Content analysis in communication research.*** Glencoe, IL: Free Press.

Berry, D. M. (1990) ***A bibliographic guide to educaitonal research*** (3rd ed.). Metuchen; NJ: Scarecrow Press.

Best, J.W. (Ed.). (1983). ***Historical inquiry in Education: A researh agenda.*** Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Best, J.W. & Kahn, J.V. (1998). ***Research in Education.*** (8th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Blonston, G. (1994, February 1). Drug abuse by young teens shows ominous rise. ***Indianapolis Star,*** p. A1.

Blustein, D. L., Phillips, S. D., Join-David, K. Finkelberg, S. L.. & Roarke, A. E. (1997). A theory-building investigation of school-to-work transition. ***The Counseling Psychologist, 25,*** 364-402.

Brewer, J. & Hunter,A. (1989). ***Multimethod research: A synthesis of styles.*** Newbury Park, CA: Sage.

Brickman, W. W. (1982). ***Educational historiography: Tradition, theory, and technique.*** Cherry Hill, NJ: Emeritus.Borg, W. B. (1977). Changing teacher and pupil performance with protocols. ***Journal of Experimental Education, 45,*** 9-18.

Brodbeck, M. (1963) Logic and scientific method in research on teaching. In N. L. Gage (Ed.). ***Handbook of research on teaching*** (pp. 44-93). Chicago: Rand McNally

Bryman, A. & Cramer, D. (1999). ***Quantitative data analysis.*** London : Routledge.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1982). ***Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.*** Boston: Allyn and Bacon.

Burgess, R. G. (1985) ***Issues in educational research: qualitative methods.*** London: The Palmer Press.

Button, H. W. (1979). Creating more usable pasts: History in the study of education. ***Educational Researcher, 8(5),*** 3-9.

Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discrminant validation by the multitrait-multimethod matrix. ***Psychological Bulletin, 56,*** 81-103.

Campbell, J.T., Draft, R.L., & Hulin, C.L. (1982) ***What to study: Generating and developing research questions.*** London: Sage.

Caracelli, V. J. & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. ***Educagional Evaluation and Policay Analysis, 15(2),*** 195-207.

Cartwright, A. & Cartwright, G. (1984) ***Developing observation skills.*** (2nd ed.) New York: McGraw-Hill Book Company.

Christensen, L.B. (1997) ***Experimental methodology.*** (7th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Clark-Carter, D. (1997). ***Doing quantitative psychological research: From design to report.*** Hove, East Sussex (UK): Psychology Press.

Cochran, W.G. (1977). ***Sampling techniques.*** (3rd ed.) New York: John Wiley and Sons.

Cohen, J. (1988) ***Statistical power analysis for the behavioral sciences.*** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates..

Cooper, H, & Hedges, L.V. (1993) ***The handbook of research synthesis.*** New York: Russell Sage Foundation.

Coughlin, E.K. (1990, February 7). Researchers practice the science and art of public-opinion polling. ***Chronicle of Higher Education, 36, A6,***A10-11.

Creswell, J. M. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In G. J. Cizek (Ed.). ***Handbook of***

educational policy (pp. 455-472). San Diego, CA: Acadmic Press.

Creswell, J.W. (2002). ***Research design: Qualitative, quantitative, mixed methods approach.*** (2nd ed.). Newsbury Park, CA: The SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2005). ***Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.*** (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill PrenticeHall.

Creswell, J. W., Goodchild, L. F., & Turner, P. (1996). Integrated qualitative and quantitative research: Epistemology, history, and designs. In J. Smart (Ed.), ***Higher education: Handbook of theory and research*** (Vol. XI, pp.455-471). New York: Agathon Press.

Cronback, L. J. (1982). ***Designing evaluations of educational and social programs.*** San Francisco: Jossy-Bass.

Cronback, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. ***Psychological Bulletin, 52,*** 281-302.

Dabisch, D. I. (2001). From desks to a quest: Understanding the process of teacher research. ***Networks, 4***(2)**.** Article 1. Retrieved 23/8/2003, from http://www.oise.utoronto.ca/~.

Dane, F.C. (1990). ***Research methods.*** Belmont, CA: Wadsworth, Inc.

Datta, L. (1994). Paradigm wars: A basis for peaceful coexistence and beyond. In C. S. Reichardt & S. F. Rallis (Eds.), ***The qualitative-quantitative debate: New perspectives*** (New Directions for Program Evaluation, No. 61, pp. 53-70). San Francisco: Jossey=Bass.

Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (Eds.).(2000). ***Handbook of qualitative research*** (2nd ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.

Dobbert, M. (1982). ***Ethnographic research: Theory and application for modern schools and societies.*** New York: Praeger.

Dyer, C. (1995). ***Beginning research in psychology: A practical guide to research methods and statistics.*** Oxford (UK): Blackwell.

Ebutt, D. (1985). Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In R. G. Burgess, ***Issues in educatioanl research: qualitative methods.*** London: The Palmer Press.

Emerson, R.M. (Ed.). (1988). ***Contemporary field research.*** Prospect Heights, IL: Waveland.

Evans, C. & Eder, D. (1993). "NO EXIT": Processes of social isolation in the middle school. ***Journal of Contemporary Ethnography, 22,*** 139-170.

Evertson, C. M. & Green, J. L. (1986). Observation as inquirey and method. In M. C. Wittrock (Ed.). ***Handbook of Research on Teaching*** (3^{rd} ed. pp. 162-213). New York: Macmillanl

Fink, A. (1995). ***The Survey Kit: How to sample in surveys.*** Newsbury Park, CA: The SAGE Publications.

Fisher, R. A. (1949). ***The design of experiments.*** New York: Hafner.

Flick, Uwe. (1998). ***An introduction to qualitative research.*** Thousand Oaks, CA: Sage.

Fowler, F.J. (1988). ***Survey research methods.*** Newsbury Park, CA: SAGE Publications.

Foddy, W. (1993). ***Constructing questions for interviews and questionnaires: Theory and practice in social research.*** Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Furlong, N., Lovelace, E., & Lovelace, K. (2000). ***Research methods and statistics: An integrated approach.*** Fort Worth, TX: Harcourt College Publishers.

Gall, M., Gall, J. & Borg, W. ***Educational research: An introduction (7^{th} ed.)*** Boston: Allyn and Bacon.

Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2003). ***Educational research: An introduction.*** (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Gay, L.R. (1990). ***Educational research: Competencies for analysis and application.*** (3rd ed.). New York: Merill Publishing Company

Gay, L. R. & Airasian, P. (2003). ***Educational research: Competencies for analysis and applications.*** (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Glanz, J. (1998). ***Action research: An educational leader's guide to school improvement.*** Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Greene, J. C. & Caracelli, V. J. (Eds.). (1997). ***Advances in mixed-methods evaluation: The challenges and beneftis of integrating diverse paradigms*** (New Directions and Evaluation No. 74). San Francisco: Jossey-Bass.

Greene , J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs . ***Educational Evaluation and Policy Analyis, 11***(3), 255-274.

Greenwood, D. L. & Levin, M. (2000). Reconstructing the relationship between universities and society through action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). ***Handbook of qualitative research*** (2nd ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.

Guilford, J. P. (1956). ***Psychometric Methods.*** New York: McGraw-Hill Book Company.

Harmon, J. M., Hedrick, W. B. & Fox, E. A. (2000). A content analysis of vocabulary instruction in social studies textbooks for grades 4-8. ***Elementary School Journal, 100,*** 253-271.

Harter, D. P. (Ed.) (1982). ***Using observers to study behavior.*** San Francisco: Jossey-Bass.

Healey, J. F. (1990). ***Statistics: A tool for social research.*** (2nd ed.) Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Hedges, L.V. & Olkin (1985). ***Statistical methods for Meta-anlysis.*** Orlando, Florida: Academic Press, Inc.

Henderson, M. E., Morris, L. L., & Fitz-Gibbon, C. T. (1987). ***How to measure attitudes.*** Newsbury Park, CA: SAGE Publications.

Hines, C. V., Cruikshank, D. R., & Kennedy, J. J. (1985). Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction. ***American Educational Research Journal, 22,*** 87-99.

Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). ***Handbook of qualitative research*** (2nd ed.). pp. 703-715. Thousand Oaks, CA: Sage.

Holland, T. P., Chait, R. P., & Taylor, B. E. (1989). Board effectiveness: Identifying and measuring trustee compentencies. ***Research in Higher Education, 30,*** 435-453.

Hopkins, T. K. (1964). ***The exercise of influence in small groups.*** Totowa, NJ: The Bedmister Press.

House, E. R. (1980). ***Evaluating with validity.*** Beverly Hills: SAGE.

Houtz, L. (1995). Instructional strategy change and the attitude and achievement of seventh and eighth-grade science students. ***Journal of Research in Science Teaching, 32***(6)***,*** 629-648.

Husen, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.). (1994). ***The international encyclopedia of higher educational*** (10 vols. and suppls.). Tarrytown, NY: Pergamon Press.

Hunter, J.E. (1997). Needed: A ban on the significance test. ***Psychological Science, 8,*** 3-7.

Hunter, J.E. & Schmidt, F.L. (1990). ***Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings.*** Newsbury Park, CA: SAGE Publications.

Janesick, V.J. (1994) The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), ***Handbook of qualitative research*** (pp. 209-219). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. ***Admistrative Science Quarterly, 24,*** 602-611.

Kazdin, A. E. (1982). ***Single case research designs: Methods for clinical and applied settings.*** New York: Oxford University Press.

Kerlinger, F.N. (1979). ***Behavioral research: A conceptual approach.*** New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Kerlinger, F.N. (1992). ***Foundations of behavioral research.*** (3rd ed.) Orlando, FL: Harcourt Brace College Publishers.

Kerlinger, F.N. & Lee, H.B (2000). ***Foundations of behaveioral research.*** (4th ed.). Orlando, FL: Harcourt College Publishers.

Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). ***Reliability and validity in qualitative research.*** Beverly Hills, CA: Sage.

Kline, P. (2000). ***Handbook of psychological testing.*** (2nd ed.). New York: Routledge

Knowles, A. S. (Ed.). (1978). ***The international encylopedia of higher education*** (10 vols.). San Francisco: Jossey-Bass.

Kratochwill, T. R. & Levin, J. R. (1991). ***Single-case research design and analysis: New directions for psychology and education.*** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. ***Educational and Psychological Measurement, 30,*** 607-610.

Levin, H. M. (1981). Cost analysis. In N. Smith (Ed.), ***New techniques for evaluations.*** Beverly Hills, CA: SAGE.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. ***Archives of Psychology,*** No. 140.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). ***Naturalistic inquiry.*** Beverly Hills, CA: Sage.

Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2000). ***Assessment and evaluation in teaching.*** (8th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Loftus, G. R. (1996). Psychology will be a much better science when we change the way we analyze data. ***Current Directions in Psychological Science, 5,*** 161-171.

Maisel, R. & Persell, C. H. (1996) ***How sampling works.*** Thousand Oak, CA: Pine Forge Press.

Maracaccio, K. (Ed.) (1994). ***Gale directory of databases*** (2 vols.) Detroit: Gale Reseach.

Marx, H.M. & Hillix, W. A. (1973). ***Systems and theory in psychology.*** New York: McGraw-Hill Book Company.

Maslow, A.H. (1966). ***The Psychology of science: A reconnaissance.*** New York: Harper and Row.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (1984). ***Research in education: A conceptual introduction.*** Boston: Little, Brown, and Company,

Mees, C. E. K. (1934). Scientific thought and social reconstruction. ***General Electric Review, 37,*** 113-119.

Messick, S. (1989). Validity. In R. Linn (Ed.), ***Educational Measurement*** (pp. 13-103). New York: American Council on Education and Macmillan.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). ***Qualitative data analysis: An expanded source book.*** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mills, G.E. (2000). ***Action research: A guide for the teacher researcher.*** Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall

Moore, G. W. (1983). ***Developing and evaluating educational research.*** Boston: Little, Brown, and Company.

Morgan, D. L. (1998). Practical Strategies for combining qualitative and quantitative methods: Application to health research . ***Qualitative Health Research, 3,*** 362-376.

Morse, J. M. (1991).Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. ***Nursing Research, 40***(1), 120-123.

Mouly, G.J. (1970). ***The science of educational research.*** (2nd ed.) New York: Litton Educational Publishing, Inc.

Mullen, B. (1988). A self-attention perspective on discusion. In J. T. Dillon (Ed.). ***Questioning and discussion: A multidisciplinary study*** (pp 74-89). London: Ablex.

Neuman, W. L. (2000). ***Social research methods: Qualitative and quantitative approaches.*** (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.

Nunnally, J. O. (1978). ***Psychometric theory.*** New York: McGraw-Hill Book Company.

Osgood, C.E., Suci, G.J., & Tannenbaum, P.H. (1967). ***The measurement of meaning.*** Urbana: University of Illinois Press.

Patton, M. Q. (2001). ***Qualitative evaluation and research methods.*** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pelto, P.J. & Pelto, G.H. (1978). ***Anthropological research: The structure of inquiry*** (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Pedhazur, E.J. & Schmelkin, L.P. (1991). ***Measurement, design, and analysis: An integrated approach.*** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Robson, C. (1993). ***Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers.*** Oxford (UK): Blackwell.

Reichardt, C. S. & Rallis, S. E. (1994). ***The qualitative-quantitative debate: New perspectives*** (New Directions and Evaluation No. 61). San Francisco: Jossey-Bass.

Rozenboom, W.W. (1966). ***Foundations of the theory of prediction.*** Homewood, IL: Dorsey Press.

Rudestam, K E. & Newton, R. R. (2001). ***Surviving your dissertation: A comprehensive guide to content and process.*** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Russek, B. E. & Weinberg, S. L. (1993). Mixed methods in a study of implimentation of technology-based materials in the elementary classroom. ***Evaluation and Program Planning, 16,*** 131-142.

Rutman, L. (Ed.) (1977). ***Evaluation research methods: A basic guide.*** Beverly Hills, CA: SAGE Publications.

Sax, G. (1979). ***Foundations of educational research.*** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Scheaffer, R. L., Mendenhall, W., & Ott, L. (1990). ***Elementary Survey Sampling*** (4th ed.). Boston: PWS-Kent Publishing.

Scriven, M. (1972). Objectivity and subjectivity in educational research. In L. G. Thomas (Ed.) ***Philosophical redirection of educational research.*** (71st Yearbook, Part I). Chicago: National Society for the Study of Education, University of Chicago Press.

Shaw, M. E. & Wright, J. M. (1967). ***Scales for the measurement of attitudes.*** New York: McGraw-Hill Book Company.

Shrock, S. & Coscarelli, W. (2000). ***Criterion-refernced test development*** (2nd ed.). Washington, D.C.: International Society for Performance Improvement.

Shrout, P.E. (1997). Should significance tests be banned? Introduction to a special section exploring the pros and cons. ***Psychological Science, 8,*** 1-2.

Sieber, S. (1973). Integration of fieldwork and survey methods. ***American Journal of Sociology(AJS), 78,*** 1335-1359.

Skinner, B. F. (1953). ***Science and human behavior.*** New York: Macmillan.

Slavin, R.E. (1984). ***Research methods in education: A practical guide.*** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Smith, M.L. & Glass, G.V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. ***American Psychologist, 32***(9), 752-760.

Smith, M.L. & Glass, G.V. (December, 1980). Relationship of class-size to classroom processes, teacher satisfaction and pupil affect: A meta-analysis. ***Resources in education.*** ED 190 698.

Spradley, J.P. (1980). ***Participant observation.*** New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stake, R. (1981) Persuasions, not models. ***Educational Evaluation and Policy Analysis, 3***(1), 83-84.

Stevens, S.S. (1951) ***Handbook of experimental psychology.*** (2nd ed.) New York: John Wiley and Sons.

Struass, A.L. (1987). ***Qualitative analysis for social scientists.*** Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). ***Using multivariate statistics.*** (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Tashakkor, A. & Teddlie, C. (Eds.) (2003) ***Handbook of mixed methods in social and behavioral research.*** Thousand Oaks, CA: Sage

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). ***Mixed methpdology: Combining qualitative and quantitative approaches.*** Thousand Oaks, CA: Sage

Terman, L. M. (1926). The mental and physical traits of a thousand gifted children. In ***Genetic studies of genius*** (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.

Thorndike, R. M. (1997). ***Measurement and evaluation in psychology and education*** (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hsll.

Torgerson, W. S. (1958). ***Theory and methods of scaling.*** New York: Wiley.

UNESCO, (1983). ***Current bibliographical sources in education*** (2nd ed.). Paris: UNESCO, International Bureau of Education.

Walberg, H. J., & Haertel, G. D. (1990). ***The international encyclopedia of educational evaluation.*** Elmsford, NY: Pergamon Press.

Wax, M. (2002). The school classroom as frontier. ***Anthropology and Education Quarterly, 24,*** 99-115.

Wilhoit, G. C. & Weaver, D.H. (1990). ***Newsroom guide to polls and surveys.*** Bloomington: Indiana University Press.

Winer, B.J. (1971). ***Statistical principles in experimental design.*** (2nd ed.) New York: McGraw-Hill Book Company.

Worthen, B.R. & Sanders, J.L, Fitzpartic. (1997) ***Program evaluation: Alternative approaches and practical guidlines.*** New York: Addison Wlsley Longman.

Yahia, J. B., & Moore, G. F. (1985, March). On research methodology: The cassette tape as a data collection medium. Paper presented at the Southern Research Conference in Agricultural Education, Mobile, AL., (ERIC Document Reference No. ED262098).

Yin, R. K. (2003). ***Case study research.*** (3rd ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.

Zuhl, H. (1994, February 4). Ongoing IU study checking back with smokers after 13 years. ***IU Newspaper, 18,*** p. 12.

ملحق الكتاب

- مسرد بالمصطلحات (عربي – إنجليزي)
- Glossary (إنجليزي – عربي)

مسرد بالمصطلحات

أ

Inter-Rater Agreement	الاتفاق بين المقدرين
Observer Effect	أثر الملاحظ
Triangulation	الإجراءات المثلثة
Inferential Statistics	الإحصاء الاستدلالي
Descriptive Statistics	الإحصاء الوصفي
Item Statistic	إحصاءة المفردة
Test	اختبار
Test Statistics	اختبار إحصائي
Posttest	الاختبار البعدي
Pretest	الاختبار القبلي
Goodness-of-Fit Test	اختبار حسن التطابق
One-Tailed Test	اختبار ذو ذيل واحد
Two-Tailed Test	اختبار ذو ذيلين
Non-Parametric Test	اختبار لا معلمي
Mann-Whiney U Test	اختبار مان ويتني
Criterion Referenced Test	اختبار محكي المرجع
χ^2 Test (Chi Square Test)	اختبار مربع كاي
Norm Referenced Test	اختبار معياري المرجع
Equivalent Test	اختبار مكافئ
Random Selection	اختيار عشوائي

Research Evidence	أدلة البحث
Research Tools	أدوات البحث
Association	ارتباط
Correlation	ارتباط
Multiple Correlation	الارتباط المتعدد
Spurious Correlation	ارتباط زائف (أكثر أو أقل من المفروض)
Nagative Association	ارتباط سالب
Positive Association	ارتباط موجب
Likelihood	أرجحية
Semi-structured Questions	أسئلة شبه مقننة
Unstructured Questions	أسئلة غير مقننة
Structured Questions	أسئلة مقننة
Questionnaire	استبيان
Stability	الاستقرار
Scientific Inquiry	الاستقصاء العلمي
Closed Form	استمارة مغلقة
Open Form	استمارة مفتوحة
Citation	الإشارة للمرجع
Conceptual Framework	إطار مفهومي

Theoretical Framework	إطار نظري
Deciles	الإعشاريات
Proposition	افتراض
Maximum Likelihood	أقصى أرجحية
Nagatively Skewed	التواء سالب
Positively Skewed	التواء موجب
Empirical	أمبيريقي
Empiricism	أمبيريقية
Regression	إنحدار
Logistic Regression	الانحدار اللوغاريتمي
Multiple Regression	الانحدار المتعدد
Standard Deviation	الانحراف المعياري
Objectives	أهداف
Authority	أهل الخبرة
Significance of the Problem	أهمية المشكلة

ب

Research	بحث
Ethnographic Research	بحث إثنوجرافي

Correlational Research	بحث ارتباطي
Exploratory Research	بحث استطلاعي
Ethnographic Research	البحث الإثنوجرافي
Basic Research	البحث الأساسي
Applied Research	البحث التطبيقي
Longitudinal Research	البحث الطولي
Computer Search	بحث باستخدام الحاسب الآلي
Historical Research	بحث تاريخي
Experimental Research	بحث تجريبي
Analytic Research	بحث تحليلي
Action Research	بحث عملي
Future Research	بحث مستقبلي
Survey Research	بحث مسحي
Field Research	بحث ميداني
Descriptive Research	بحث وصفي
Manual Search	بحث يدوي
Related Literature	البحوث المرتبطة بالبحث
Data	البيانات

ت

Holistic Emphasis	التأكيد على الكلية
Holistic Emphasis	التأكيد على الكلية
Variance	التباين
Concept Clusters	تجمع المفاهيم
Structural Analysis	تحليل بنائي
Reflective Analysis	تحليل تأملي
Interpretive Analysis	تحليل تفسيري
Verification	تحقق
Analysis	تحليل
Cost-Feasibilty Analysis	تحليل جدوى التكلفة
Meta Analysis	التحليل البعدي
Data Analysis	تحليل البيانات
Analysis of Variance (ANOVA)	تحليل التباين
One-Way ANOVA	تحليل التباين الأحادي
Analysis of Covariance (ANCOVA)	تحليل التغاير
Cost Analysis	تحليل التكاليف
Discriminant Analysis	التحليل التمييزي

Systems Analysis	تحليل النظم
Factorial ANOVA	تحليل تباين عاملي
Cost-Benefit Analysis	تحليل فائدة التكلفة
Cost-Effective Analysis	تحليل فاعلية التكلفة
Multivariate Analysis	التحليل متعدد التغير
Bias	تحيز
Experimenter Bias	تحيز القائم بالتجربة
Dispersion	تشتت
Observer Drift	تشتت الملاحظ
A-B-A Design	تصميم أ–ب–أ
A-B-A-B Design	تصميم أ–ب–أ–ب
Triangulation Design	تصميم الإجراءات المثلثة
Research Design	تصميم البحث
Single-Subject Design	تصميم الفرد الواحد
Experimental Design	تصميم تجريبي
True Experimental Design	تصميم تجريبي حقيقي
Multiple-Case Design	تصميم تعددي للحالة
Quasi-experimental Design	تصميم شبه تجريبي
Nonexperimental Design	تصميم غير تجريبي
Classification	تصنيف

Research Implications	تضمينات البحث
Definition	تعريف
Operational Definition	تعريف إجرائي
Theoretical Definition	تعريف نظري
Multivocality	تعدد صوتي
Mastery Learning	التعلم للإتقان
Generalization	تعميم
Random Assignment	تعيين عشوائي
Reactive	تفاعلي
Explanation	تفسير
Causal Explanation	التفسير السببي
Parsimonious Explanation	تفسير مختصر
Thinking	تفكير
Propabilistic Thinking	التفكير الاحتمالي
Inductive Reasoning	التفكير الاستقرائي
Duductive Reasoning	التفكير الاستنباطي
Interval Estimate	تقدير المسافة
Point Estimate	تقدير القيمة
Evaluation	تقويم
Formative Evaluation	تقويم بنائي

Decision Oriented Evaluation	تقويم موجه لاتخاذ القرار
Summative Evaluation	تقويم نهائي
Replication	تكرار
Cumlative Frequency	التكرار المتجمع
Expected Frequency	التكرار المتوقع
Observed Frequency	التكرار الملاحظ
Construct	تكوين
Contamination	تلوث
Internal Consistency	التناسق الداخلي
Prediction	تنبؤ
Skew	التواء
"t" Distribution	توزيع 'ت'
Frequency Distribution	التوزيع التكراري
Sampling Distribution	التوزيع العيني

ث

Reliability	الثبات
Odd-Even Reliability	الثبات بالطريقة الفردية الزوجية

الثبات بطريقة إعادة الإجراء	Test-Retest Reliability

ج

جاما	Gamma
جدول ثنائي التغير	Bivariate Table
جمع البيانات	Data Collection
جهل المشاركين بالبحث	Unobtrusive Research

ح

حجم الأثر	Effect Size
حدود البحث	Research Delimitation
نواحي القصور في الدراسة	Limitations of a Study
حدود الفئات	Class Limits
حدود المشكلة	Limitations of a Problem

خ

Experience	خبرة
Baseline	خط القاعدة
Type I Error	خطأ من النوع الأول
Type II Error	خطأ من النوع الثاني
Research Plan	خطة البحث
Conclusion	خلاصة
Cell	خلية

د

Statistically Significant	دال إحصائيا
Case Study	دراسة الحالة
Degrees of Freedom	درجات الحرية
T-Scores	درجات تائية
Standard Score	درجة معيارية
Precision	دقة
Observer Participant Role	دور الملاحظ المشارك

ر

Rank Order	الرتبة
Reaction	رد فعل – استجابة
Bar Chart	رسم الأعمدة
Pie Chart	رسم الدائرة

س

Research Question	سؤال البحث
Semistructured Question	سؤال مقنن
Causal Comparative	سببي مقارن
Latent Trait	سمة كامنة
Time Series	السلاسل الزمنية
Chain of Evidence	سلسلة من الأدلة

ص

Test Validity	صدق الاختبار
Construct Validity	صدق التكوين
Concurrent Validity	الصدق التلازمي
Predictive Validity	الصدق التنبؤي

الصدق الخارجي	External Validity
الصدق الداخلي	Internal Validity
صدق المحتوى	Content Validity
الصدق باستخدام محك	Criterion Validity
صياغة المشكلة	Problem Formulation

ض

ضبط – سيطرة – تحكم	Control

ط

الطريقة العلمية	Scientific Method
طريقة مقحمة	Intrusive Method

ع

Statement of the Problem	عبارة المشكلة
Random	عشوائي
Brain Storming	عصف فكري
Relation	علاقة
Cause and Effect Relation	علاقة العلة والمعلول
Phenomenology	علم الظاهرات
Simple Random Sampling	عينة عشوائية بسيطة
Independent Randon Sample	عينة عشوائية مستقلة

غ

Nonreactive	غير تفاعلي
Nonparticipant	غير مشارك

ف

Class Intervals	فئات الدرجات
Efficiency	فاعلية
Phi	فاي
Statistical Hypothesis	فرض إحصائي

Research Hypothesis	فرض البحث
Alternate Hypothesis (H_1)	الفرض البديل
Null Hypothesis (Ho)	الفرض الصفري
Difference	فرق
Scaled Items	فقرات موزونة
Double-Barrelled Item	فقرة مزدوجة

ق

Checklist	قائمة مراجعة
Data Base	قاعدة بيانات
Casal Pattern	قالب سببي
Relational Pattern	قالب علائقي
Scientific Law	قانون علمي
Split-Half Reliability	القتاب بطريقة تنصيف الاختبار
"t" Critical	قيمة 'ت' الحرجة
"t" Obtained	قيمة 'ت' الناتجة
Z (Critical)	قيمة 'ز' الحرجة
Z (Obtained)	قيمة 'ز' الناتجة
χ^2 (Critical)	قيمة مربع كاي الحرجة

χ^2 (Obtained)	قيمة مربع كاي الناتجة

ك

Quantitative	كمي
Qualitiative	كيفي

م

Principle of Parsimony	مبدأ التجاور
Index of Qualitative Variation (IQV)	مؤشر التغير الكيفي
Abstract	موجز
Percentile	مئيني
Ex Post Facto	ما بعد الواقع
Probability Sampling	المعاينة الاحتمالية
Purposeful Sampling	المعاينة الغرضية
Variable	متغير
Categorical Variable	متغير قطعي
Latent Variable	متغير كامن

Manipulated Variable	المتغير المعالج
Dependnt Variable	متغير تابع
Continuous Variable	متغير متصل
Discrete Variable	متغير متقطع
Independent Variable	متغير مستقل
Mean	متوسط
Average Deviation	متوسط الانحرافات
Refereed Journals	مجلات محكمة
Sum of Squares	مجموع المربعات
Experimental Group	المجموعة التجريبية
Control Group	المجموعة الضابطة
Comparative Group	المجموعة المقارنة
Criterion	محك
Stem-and-leaf plot	مخطط الساق والأوراق
Normal Curve	المنحنى الاعتدالي
Item Characteristic Curve	منحنى خاصية المفردة
Histogram	المدرج التكراري
Range	المدى
Interquartile Range (Q)	المدى الإرباعي
Review of Literature	مراجعة البحوث السابقة

References	مرجع – مصدر
Social Desirability	المرغوبية الاجتماعية
Confidence Level	مستوى الثقة
Alpha Level (α)	مستوى الدلالة
Level of Measurement	مستوى القياس
Assumption	مسلم
Participant	مشارك
Problem	مشكلة
Primary Source	مصدر أولي
Preliminary Source	مصدر تمهيدي
Secondary Source	مصدر ثانوي
Frequencey Polygon	المضلع التكراري
Treatment	معالجة
Kendall's tau	معامل ارتباط كندال
Contingency Coefficient	معامل الاحتمال
Correlation Coefficient	معامل الارتباط
Regression Cofficient	معامل الانحدار
Validity Coefficient	معامل الصدق
Item Validity Coefficient	معامل صدق المفردة
Semantic Differential	المعاني الفارق

Cluster Sampling	المعاينة العنقودية
Systematic Sampling	المعاينة المنتظمة
Time Sampling	معاينة زمنية
Stratified Sampling	معاينة طبقية
Rate	معدل
Knowledge	معرفة
Interpretive Epistimology	معرفة تفسيرية
Tacit Knowledge	معرفة ضمنية
Norm	معيار
Concept	مفهوم
Interview	مقابلة
Post Hoc Comparison	المقارنة التتبعية
Measures of Association	مقاييس الارتباط
Measures of Dispersion	مقاييس التشتت
Measures of Variability	مقاييس التشتت
Meaures of Central Tendency	مقاييس النزعة المركزية
Rating Scale	مقياس تقدير
Likert Scale	مقياس ليكرت
Observation	ملاحظة
Research Abstract	ملخص البحث

Discussion	مناقشة
Research Methods	مناهج البحث
Utiltiy	منفعة
Critical Region	المنطقة الحرجة
Region of Rejection	منطقة رفض الفرض الصفري
Methodology	منهج البحث
Mode	منوال
Ratio Scale	موازين النسبة
Objective	موضوعي
Objectivity	موضوعية
Item Difficulty Index	مؤشر صعوبة المفردة
Nomial Scale	ميزان اسمي
Ordinal Scale	ميزان رتبة

ن

Research Results	نتائج البحث
Hawthorne Effect	نزعة أفراد العينة للتصرف بشكل مخالف لمعرفتهم بأنهم هدف البحث
Ratio	نسبة

Proportion	نسبة
F Ratio	النسبة الفائية
Cumulative Percent	النسبة المئوية المتجمعة
Percentage	نسبة مئوية
Information Retrieval System	نظام استرجاع المعلومات
Theory	نظرية
Item Response Theory	نظرية الاستجابة للمفردة
Central Limit Theorem	نظرية الحد المركزي
Latent Trait Theory	نظرية السمة الكامنة
Scientific Theory	نظرية علمية
External Criticism	النقد الخارجي
Internal Criticism	النقد الداخلي
Cut-off Point	نقطة القطع

هـ

Behavioral Objective	هدف سلوكي

و

Units of Analysis	وحدات التحليل
Units of Analysis	وحدة التحليل

Midpoint	وسط الفئة
Median	وسيط
Description	وصف
Thick Description	وصف كثيف
Intrusive Research	وعي المشاركين بالبحث

Glossary

A

A-B-A Design	تصميم أ–ب–أ
A-B-A-B Design	تصميم أ–ب–أ–ب
Abstract	موجز
Action Research	بحث عملي
Alpha Level (α)	مستوى الدلالة
Alternate Hypothesis (H_1)	الفرض البديل
Analysis	تحليل
Analysis of Covariance (ANCOVA)	تحليل التغاير
Analysis of Variance (ANOVA)	تحليل التباين
Analytic Research	بحث تحليلي
Applied Research	البحث التطبيقي
Association	ارتباط
Assumption	مسلم
Authority	أهل الخبرة
Average Deviation	متوسط الانحرافات

B

Bar Chart	رسم الأعمدة
Baseline	خط القاعدة
Basic Research	البحث الأساسي
Behavioral Objective	متغير سلوكي
Bias	تحيز
Bivariate Table	جدول ثنائي التغير
Brain Storming	عصف فكري

C

Case Study	دراسة الحالة
Categorical Variable	متغير قطعي
Causal Comparative	سببي مقارن
Causal Explanation	التفسير السببي
Cause and Effect Relation	علاقة العلة والمعلول
Cell	خلية
Central Limit Theorem	نظرية الحد المركزي
Checklist	قائمة مراجعة

Chain of Evidence	سلسلة من الأدلة
Citation	الإشارة للمرجع
Class Intervals	فئات الدرجات
Class Limits	حدود الفئات
Classification	تصنيف
Closed Form	استمارة مغلقة
Cluster Sampling	المعاينة العنقودية
Comparative Group	المجموعة المقارنة
Computer Search	بحث باستخدام الحاسب الآلي
Concept	مفهوم
Concept Clusters	تجمع المفاهيم
Conceptual Framework	إطار مفهومي
Conclusion	خلاصة
Concurrent Validity	الصدق التلازمي
Confidence Level	مستوى الثقة
Construct	تكوين
Construct Validity	صدق التكوين
Contamination	تلوث
Content Validity	صدق المحتوى
Contingency Coefficient	معامل الاحتمال

Continuous Variable	متغير متصل
Control	ضبط – سيطرة – تحكم
Control Group	المجموعة الضابطة
Correlation	ارتباط
Correlation Coefficient	معامل الارتباط
Correlational Research	بحث ارتباطي
Cost Analysis	تحليل التكاليف
Cost-Benefit Analysis	تحليل فائدة التكلفة
Cost-Effective Analysis	تحليل فاعلية التكلفة
Cost-Feasibilty Analysis	تحليل جدوى التكلفة
Criterion	محك
Criterion Referenced Test	اختبار محكي المرجع
Criterion Validity	الصدق باستخدام محك
Critival Region	المنطقة الحرجة
Cumulative Percent	النسبة المئوية المتجمعة
Cumulative Frequency	التكرار المتجمع
Cut-off Point	نقطة القطع
χ^2 (Critical)	قيمة مربع كاي الحرجة
χ^2 Test (Chi Square Test)	اختبار مربع كاي
χ^2 (Obtained)	قيمة مربع كاي الناتجة

D

Data	البيانات
Data Analysis	تحليل البيانات
Data Base	قاعدة بيانات
Data Collection	جمع البيانات
Deciles	الإعشاريات
Decision Oriented Evaluation	تقويم موجه لاتخاذ القرار
Definition	تعريف
Degrees of Freedom	درجات الحرية
Dependnt Variable	متغير تابع
Description	وصف
Descriptive Research	بحث وصفي
Descriptive Statistics	الإحصاء الوصفي
Difference	فرق
Discrete Variable	متغير متقطع
Discriminant Analysis	التحليل التمييزي
Discussion	مناقشة
Dispersion	تشتت

Double-Barrelled Item	فقرة مزدوجة
Duductive Reasoning	التفكير الاستنباطي

E

Effect Size	حجم الأثر
Efficiency	فاعلية
Empirical	أمبيريقي
Empiricism	أمبيريقية
Equivalent Test	اختبار مكافئ
Ethnographic Research	بحث إثنوجرافي
Ethnographic Research	البحث الإثنوجرافي
Evaluation	تقويم
Ex Post Facto	ما بعد الواقع
Expected Frequency	التكرار المتوقع
Experience	خبرة
Experimental Design	تصميم تجريبي
Experimental Group	المجموعة التجريبية
Experimental Research	بحث تجريبي
Experimenter Bias	تحيز القائم بالتجربة

Explanation	تفسير
Exploratory Research	بحث استطلاعي
External Criticism	النقد الخارجي
External Validity	الصدق الخارجي

F

F Ratio	النسبة الفائية
Factorial ANOVA	تحليل تباين عاملي
Field Research	بحث ميداني
Formative Evaluation	تقويم بنائي
Frequencey Polygon	المضلع التكراري
Frequency Distribution	التوزيع التكراري
Future Research	بحث مستقبلي

G

Gamma	جاما
Generalization	تعميم
Goodness-of-Fit Test	اختبار حسن التطابق

H

Hawthorne Effect	نزعة أفراد العينة للتصرف بشكل مخالف لمعرفتهم بأنهم هدف البحث
Histogram	المدرج التكراري
Historical Research	بحث تاريخي
Holistic Emphasis	التأكيد على الكلية

I

Independent Randon Sample	عينة عشوائية مستقلة
Independent Variable	متغير مستقل
Index of Qualitative Variation (IQV)	مؤشر التغير الكيفي
Inductive Reasoning	التفكير الاستقرائي
Inferential Statistics	الإحصاء الاستدلالي
Information Retrieval System	نظام استرجاع المعلومات
Item Characteristic Curve	منحنى خاصية المفردة
Item Difficulty Index	مؤشر صعوبة المفردة
Item Response Theory	نظرية الاستجابة للمفردة

Item Statistic	إحصاءة المفردة
Item Validity Coefficient	معامل صدق المفردة
Internal Consistency	التناسق الداخلي
Internal Criticism	النقد الداخلي
Internal Validity	الصدق الداخلي
Interquartile Range (Q)	المدى الإرباعي
Inter-Rater Agreement	الاتفاق بين المقدرين
Interval Estimate	تقدير المسافة
Interview	مقابلة
Intrusive Method	طريقة مقحمة
Intrusive Research	وعي المشاركين بالبحث

K

Kendall's tau	معامل ارتباط كندال
Knowledge	معرفة

L

Lambda	لامبدا
Latent Trait	سمة كامنة
Latent Trait Theory	نظرية السمة الكامنة
Latent Variable	متغير كامن
Level of Measurement	مستوى القياس
Likelihood	أرجحية
Likert Scale	مقياس ليكرت
Limitations of a Problem	حدود المشكلة
Limitations of a Study	حدود البحث
Longitudinal Research	البحث الطولي
Logistic Regression	الانحدار اللوغاريتمي

M

Manipulated Variable	المتغير المعالج
Mann-Whiney U Test	اختبار مان ويتني
Manual Search	بحث يدوي
Mastery Learning	التعلم للإتقان

Maximum Likelihood	أقصى أرجحية
Mean	متوسط
Measures of Association	مقاييس الارتباط
Measures of Dispersion	مقاييس التشتت
Measures of Variability	مقاييس التشتت
Meaures of Central Tendency	مقاييس النزعة المركزية
Median	وسيط
Meta Analysis	التحليل البعدي
Methodology	منهج البحث
Midpoint	وسط الفئة
Mode	منوال
Multiple-Case Design	تصميم تعددي للحالة
Multiple Correlation	الارتباط المتعدد
Multiple Regression	الانحدار المتعدد
Multivariate Analysis	التحليل متعدد التغير
Multivocality	التعدد الصوتي

N

Nagative Association	ارتباط سالب

Nagatively Skewed	التواء سالب
Nomial Scale	ميزان إسمي
Nonexperimental Design	تصميم غير تجريبي
Non-Parametric Test	اختبار لا معلمي
Nonparticipant	غير مشارك
Nonreactive	غير تفاعلي
Norm	معيار
Norm Referenced Test	اختبار معياري المرجع
Normal Curve	المحنى الاعتدالي
Null Hypothesis (Ho)	الفرض الصفري

O

Objective	موضوعي
Objectives	أهداف
Objectivity	موضوعية
Observation	ملاحظة
Observed Frequency	التكرار الملاحظ
Observer Drift	تشتت الملاحظ

Observer Effect	أثر الملاحظ
Observer Participant Role	دور الملاحظ المشارك
Odd-Even Reliability	الثبات بالطريقة الفردية الزوجية
One-Tailed Test	اختبار ذو ذيل واحد
One-Way ANOVA	تحليل التباين الأحادي
Open Form	استمارة مفتوحة
Operational Definition	تعريف إجرائي
Ordinal Scale	ميزان رتبة

P

Parsimonious Explanation	تفسير مختصر
Participant	مشارك
Percentage	نسبة مئوية
Percentile	مئيني
Phenomenology	علم الظاهرات
Phi	فاي
Pie Chart	رسم الدائرة
Point Estimate	تقدير القيمة
Positive Association	ارتباط موجب

Positively Skewed	التواء موجب
Post Hoc Comparison	المقارنة التتبعية
Posttest	الاختبار البعدي
Precision	دقة
Prediction	تنبؤ
Predictive Validity	الصدق التنبؤي
Preliminary Source	مصدر ثانوي
Pretest	الاختبار القبلي
Primary Source	مصدر أولي
Probability Sampling	المعاينة الاحتمالية
Problem	مشكلة
Problem Formulation	صياغة المشكلة
Propabilistic Thinking	التفكير الاحتمالي
Proportion	نسبة
Proposition	افتراض

Q

Qualitiative	كيفي
Quantitative	كمي

Quasi-experimental Design	تصميم شبه تجريبي
Questionnaire	استبيان

R

Random	عشوائي
Random Assignment	تعيين عشوائي
Random Selection	اختيار عشوائي
Range	المدى
Rank Order	الرتبة
Rate	معدل
Rating Scale	مقياس تقدير
Ratio	نسبة
Ratio Scale	موازين النسبة
Reaction	رد فعل – استجابة
Reactive	تفاعلي
Refereed Journals	مجلات محكمة
References	مرجع – مصدر
Region of Rejection	منطقة رفض الفرض الصفري
Regression	انحدار

Regression Cofficient	معامل الانحدار
Related Literature	البحوث المرتبطة بالبحث
Relation	علاقة
Reliability	الثبات
Replication	تكرار
Research	بحث
Research Abstract	ملخص البحث
Research Delimitation	حدود البحث
Research Design	تصميم البحث
Research Evidence	أدلة البحث
Research Hypothesis	فرض البحث
Research Implications	تضمينات البحث
Research Methods	مناهج البحث
Research Plan	خطة البحث
Research Question	سؤال البحث
Research Results	نتائج البحث
Research Tools	أدوات البحث
Review of Literature	مراجعة البحوث السابقة

S

Sampling Distribution	التوزيع العيني
Scaled Items	فقرات موزونة
Scientific Inquiry	الاستقصاء العلمي
Scientific Law	قانون علمي
Scientific Method	الطريقة العلمية
Scientific Theory	نظرية علمية
Secondary Source	مصدر ثانوي
Semantic Differential	المعاني الفارق
Semistructured Question	سؤال مقنن
Semi-structured Questions	أسئلة شبه مقننة
Significance of the Problem	أهمية المشكلة
Simple Random Sampling	عينة عشوائية بسيطة
Single-Subject Design	تصميم الفرد الواحد
Skew	التواء
Social Desirability	المرغوبية الاجتماعية
Split-Half Reliability	الثبات بطريقة تنصيف الاختبار
Spurious Correlation	ارتباط زائف (أكثر أو أقل من المفروض)

Stability	الاستقرار
Standard Deviation	الانحراف المعياري
Standard Score	درجة معيارية
Statement of the Problem	عبارة المشكلة
Statistical Hypothesis	فرض إحصائي
Statistically Significant	دال إحصائيا
Stem-and-leaf plot	مخطط الساق والأوراق
Stratified Sampling	معاينة طبقية
Structured Questions	أسئلة مقننة
Sum of Squares	مجموع المربعات
Summative Evaluation	تقويم نهائي
Survey Research	بحث مسحي
Systematic Sampling	المعاينة المنتظمة
Systems Analysis	تحليل النظم

T

"t" Critical	قيمة 'ت' الحرجة
"t" Distribution	توزيع 'ت'
"t" Obtained	قيمة 'ت' الناتجة

Tacit Knowledge	معرفة ضمنية
Test Statistics	اختبار إحصائي
Test Validity	صدق الاختبار
Test-Retest Reliability	الثبات بطريقة إعادة الإجراء
Theoretical Definition	تعريف نظري
Theoretical Framework	إطار نظري
Theory	نظرية
Thinking	تفكير
Time Sampling	معاينة زمنية
Time Series	السلاسل الزمنية
Treatment	معالجة
Triangulation	الإجراءات المثلثة
True Experimental Design	تصميم تجريبي حقيقي
T-Scores	درجات تائية
Two-Tailed Test	اختبار ذو ذيلين
Type I Error	خطأ من النوع الأول
Type II Error	خطأ من النوع الثاني

U

Units of Analysis	وحدات التحليل

Units of Analysis	وحدة التحليل
Unobtrusive Research	جهل المشاركين بالبحث
Unstructured Questions	أسئلة غير مقننة

V

Variable	متغير
Variance	التباين
Verification	تحقق

Z

Z (Critical)	قيمة ’ز‘ الحرجة
Z (Obtained)	قيمة ’ز‘ الناتجة